

“EL TEXTO NARRATIVO, UN PRETEXTO PARA CONTAR LA REALIDAD”  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO  
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS – CUENTO REALISTA-  
EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA JUANA DE LESTONNAC  
DOSQUEBRADAS, RISARALDA

Fabián Augusto Aristizábal Vásquez

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de educación  
Maestría en educación  
Pereira  
2019

“EL TEXTO NARRATIVO, UN PRETEXTO PARA CONTAR LA REALIDAD”  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO  
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS – CUENTO REALISTA-  
EN ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA JUAN DE LESTONNAC  
DOSQUEBRADAS, RISARALDA

Trabajo para optar al título de magister en educación

Fabián Augusto Aristizábal Vásquez

Asesor

Magister Jhon Alejandro Marín Peláez

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de educación  
Maestría en educación  
Pereira  
2019

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del director de tesis

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

### **Dedicatoria**

Para mi esposa, Carolina Salazar, centauro. Inteligencia, perfección, bondad, amor,  
ejemplo, belleza, elegancia, delicadeza, pasión, sensibilidad, prudencia.

Para mi hijo, Juan David, Apolo. Estrella, océano, alegría, movimiento, asombro, amor,  
energía, luz, proeza, equilibrio, serenidad, ternura, mirada, palabra.

Para nuestros hijos cósmicos, Charlotte Isabella y Miguel Ángel. Seres que iluminan nuestra  
existencia.

Fabián Augusto Aristizábal Vásquez

## **Agradecimientos**

A la directora de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, doctora Martha Cecilia Arbeláez y a la directora de la línea de lenguaje Magister Luz Estela Henao García, por aportar a la formación de maestros y a la transformación de las prácticas educativas.

A los docentes que impartieron los diferentes seminarios con calidad y entrega profesional.

Al magister Jhon Alejandro Marín Peláez por su tiempo y disposición para el asesoramiento del presente trabajo.

Al Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación de Dosquebradas por la oportunidad para la cualificación de los docentes.

Al rector, coordinadores, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac por su participación y aportes.

## Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema .....	15
1.2. Preguntas de investigación .....	30
1.3. Objetivo General .....	30
1.4. Objetivos específicos.....	30
2. Marco teórico .....	32
2.1. Lenguaje .....	32
2.2. Lenguaje escrito.....	35
2.3. Textos narrativos .....	40
2.4. El cuento .....	44
3.5. El Realismo .....	48
3.6. Enfoque comunicativo .....	52
3.7. Secuencia didáctica.....	60
3.8. Prácticas reflexivas .....	62
3. Marco metodológico.....	65
3.1 Tipo investigación .....	65
3.2 Diseño de investigación.....	66
3.3 Población y muestra. ....	66
3.4. Hipótesis .....	67
3.4.1. Hipótesis de trabajo .....	67
3.4.2. Hipótesis nula .....	68
3.5. Definición de las variables .....	68

3.5.1. Variable independiente: Secuencia didáctica .....	68
3.5.2. Variable dependiente: producción de textos narrativos (cuentos realistas).....	71
3.6. Técnicas e instrumentos .....	75
3.6.1. Pre- test y Pos-test .....	75
3.6.2. Diario de Campo.....	76
3.6.2. Unidad de análisis y Unidad de trabajo .....	78
3.7 Procedimiento .....	78
3.7.1 Validación por prueba piloto. ....	79
3.7.2 Validación por juicio de expertos.....	79
4. Análisis de la información.....	81
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de texto narrativo cuentos realistas .....	81
4.1.1 Prueba de hipótesis .....	82
4.1.2 Análisis total de la investigación del nivel de desempeño .....	84
4.1.3 Análisis comparativo de dimensiones del texto narrativo .....	85
4.1.4 Dimensión 1. Situación de comunicación .....	88
4.1.5 Dimensión 2: Plano de la historia.....	95
4.1.6 Dimensión 3: Superestructura .....	100
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	108
4.2.1. Fase de planeación.....	108
4.2.2. Fase de desarrollo .....	113
4.2.3. Fase de cierre.....	118
5. Conclusiones.....	122
6. Recomendaciones .....	130

Bibliografía.....	133
Anexos .....	142
Anexo 1. Secuencia didáctica. ....	142
Anexo 2. Consentimiento informado. ....	151
Anexo 5.1 Actividad “la Entrevista”. ....	173

### Tabla de contenido de tablas

Tabla 1 Muestra Institución Santa Juana de Lestonnac.....	66
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica .....	70
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente .....	72
Tabla 4. Fases de la secuencia didáctica.....	77
Tabla 5. Categorías análisis práctica docente. ....	78
Tabla 6. Momentos y procedimientos. ....	80
Tabla 7. Medida de tendencia central. ....	82

### Tabla de contenido gráficas

Gráfica. 1. Totalidad de la información.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Gráfica. 2. Comparación general de dimensiones Pre-test Pos-test. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Gráfica. 3. Comparación general Situación de comunicación. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Gráfica. 4. Comparación situación de comunicación por indicadores. ....	90
Gráfica. 5. Dimensión del plano de la historia. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>



Gráfica. 6. Comparación plano de la historia por indicadores. **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica. 7. Comparación general Superestructura..... **¡Error! Marcador no definido.**

Gráfica. 8. Comparación superestructura por indicadores. .... **¡Error! Marcador no definido.**

### **Tabla de contenido Ilustraciones**

Ilustración 1. Cartas de invitación. .... 110

## Resumen

La presente investigación “El texto narrativo, un pretexto para contar la realidad” corresponde al Macro Proyecto en Didáctica del Lenguaje Escrito, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pretende, primero, determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos, cuentos realistas, en estudiantes de grado séptimo, de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac de la ciudad de Dosquebradas Risaralda; segundo, identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza del docente a lo largo de su ejecución.

Además, corresponde a una investigación de carácter cuantitativo, con un diseño cuasi experimental intragrupo de 15 estudiantes de grado séptimo con edades entre 12 y 14 años, complementada con el análisis cualitativo de las prácticas del docente. A través de un Pre-test se estableció el estado inicial del grupo frente a la producción escrita en cuanto al texto narrativo para así implementar la secuencia didáctica como variable independiente.

La variable dependiente -producción de textos narrativos (cuentos realistas)- cuyas dimensiones evaluadas son: situación de comunicación, plano de la historia y superestructura, evalúa el estado final de la producción escrita. Al contrastar los datos, inicial y final, se permite corroborar la hipótesis de trabajo: “una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo permite mejorar los procesos de producción de los estudiantes”, al mismo tiempo el análisis cualitativo evidencia las transformaciones en la práctica del docente que ejecuta la secuencia.

**Palabras Claves:** lenguaje, producción escrita, texto narrativo, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

## **Abstract**

The present investigation "The narrative text, a pretext to tell the reality" text that corresponds to the Macro project in Didactics of Written Language, of the Master in Education Of Pereira's Technological University. It aims, first, to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the production of narrative (realistic) stories, in seventh grade students, of the educational institution Santa Juana de Lestonnac in the city of Dosquebadas Risaralda; second, identify the transformations in the teaching practices of the teacher throughout its execution.

Also corresponds to a quantitative research, with an almost experimental design intragroup of 15 students in seventh grade with ages between 12 and 14 years, complemented with the qualitative analysis of the teacher's practices. Through a pre-test, the initial state of the group was established in relation to the written production as regards the narrative text in order to implement the didactic sequence as an independent variable.

The dependent variable -production of narrative texts (realistic stories) - whose evaluated dimensions are: communication situation, history plan and superstructure, evaluates the final state of written production. By contrasting the data, initial and final, it is possible to corroborate the working hypothesis: "a didactic sequence of communicative approach allows to improve the production processes of the students", at the same time the qualitative analysis evidences the transformations in the teacher's practice that execute the sequence.

**Key words:** language, written production, narrative text, didactic sequence, communicative approach, reflexive practices.

## **Presentación**

Los procesos de lectura y escritura son objeto de preocupación por parte de las instituciones en todos los niveles de enseñanza, desde la básica primaria hasta la educación superior, al considerarse que son fundamentales para el éxito escolar. Los problemas que se mueven en torno a la enseñanza y aprendizaje del proceso de la lectura y de la escritura, tienen que ver con la visión instrumental y fragmentada de su enseñanza donde se privilegia la codificación y las reglas de estructura gramatical desarticuladas que no corresponden a las necesidades e intereses de los estudiantes, hechos que finalmente se convierten en un sin sentido, sin un significado para sus vidas.

En las instituciones educativas, desde los primeros grados, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura desvinculan las representaciones propias de los estudiantes de las representaciones formales de escritura que se dan en el aula, pues está la concepción de escritura separa de la oralidad, el gesto, el juego y el dibujo al momento de escribir. Representar sus ideas y pensamiento resulta importante para sus primeros ejercicios de escritura, al eliminarlos no le permitirán tomar conciencia del carácter de representación de esta forma de lenguaje.

Es así como en el aula no se vincula con la tarea de escribir para desarrollar la comunicación, el pensamiento y la creación como aspectos fundamentales. Cuando se abre el espacio para hacerlo se realizan de manera espontánea sin la colaboración del docente. Es por ello que se hace necesario que este sea el que fortalezca el desarrollo de competencias para acercar al estudiante al proceso de aprendizaje de la escritura pues se sigue limitando en la mayoría de los casos a la automatización de la decodificación y la codificación de los textos.

Por lo tanto, lo que se debe buscar, en los estudiantes, en lo fundamental, es abrirles la capacidad de experimentar, de ver el mundo como un horizonte de posibilidades, como el

horizonte de todos los horizontes posibles, modificando su experiencia vital, fortaleciendo la escritura como eje del desarrollo personal.

Precisamente de lo que se trata el presente trabajo es de una apuesta por la producción textual de los estudiantes; una idea que reconfigura la escritura dentro del plantel educativo, pues hasta ahora esta se ha pensado como un insumo de comprensión lectora, anclado en asignaturas básicas como lenguaje o español, pero en este caso se trata de un proyecto que no apuesta por una escritura en modo automático o pensada en sí misma, sino con una proyección en que el estudiante es conocido, interpretado, al mismo tiempo que este tiene la capacidad de decirse a sí mismo: sus contextos, sus vivencias, tensiones, problemas, amores, vacíos, etcétera. La escritura sería, en este caso, el puente entre el estudiante consigo mismo, incapaz de encontrarse en un espacio distinto al de poder delinear su propia identidad en aquello que expresa fuera de él, y, por lo tanto, puede hacerlo de forma más abierta, libre y menos traumática.

De esta manera, para el desarrollo de la presente investigación, se eligió un procedimiento cuantitativo de corte cuasi experimental, con una metodología guiada por el desarrollo de una secuencia didáctica que tiene por objetivo la producción un texto narrativo —cuento realista— desde un enfoque comunicativo. Dicha secuencia, se da a partir del reconocimiento de unas necesidades institucionales, en cuanto al mejoramiento de los niveles de comprensión y producción textual en los estudiantes.

De otra parte, este trabajo consta de seis capítulos. En el primer capítulo se realiza el planteamiento del problema que contiene la descripción de la situación que impulsa el desarrollo de este trabajo, además, de las preguntas de investigación y los objetivos. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico el cual presenta los ejes fundamentales que son el sustento de la investigación. El tercer capítulo es el marco metodológico el cual aborda el tipo de investigación, aspectos generales y los procedimientos utilizados para la recolección de la información.

De la misma manera el capítulo cuarto presenta un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos durante la investigación, así como el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje. En el capítulo cinco se muestran las conclusiones del proyecto y por último, en el capítulo seis, se hacen las recomendaciones para que otros docentes referentes en el mejorar los procesos de producción de escritura en sus estudiantes. Asimismo, se presentan los referentes bibliográficos.

## 1. Planteamiento del problema

Los seres humanos tienen una profunda necesidad de comunicarse, y el lenguaje oral no es la única manera de hacerlo, lo ha hecho a través del cuerpo, del lenguaje de la piel, de las miradas, de los gestos que alejan o des-alejan el cuerpo, del uso estético del cabello, etcétera. Sin comunicación, en palabras de Luhmann (1993), no puede hablarse de sistema social:

Todo lo que es comunicación es sociedad (...) La comunicación se instauro como un sistema emergente en el proceso de civilización. Los seres humanos se hacen dependientes de este sistema emergente de orden superior, con cuyas condiciones pueden elegir los contactos con otros seres humanos. Este sistema de orden superior, es el sistema de comunicación llamado sociedad (p. 94)

Así pues, el lenguaje se convierte en el medio cardinal de interacción para expresarnos y relacionarnos con los demás en contextos reales de comunicación.

En este sentido, es el lenguaje el que organiza el pensamiento y permite, como práctica social, comunicarse en diferentes contextos, acceder a otras culturas, relacionarse con otras personas, aprender habilidades y conocimientos para participar en otros ámbitos de acuerdo con los propósitos o intenciones de lo que se pretende comunicar (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

De esta manera, Vigotsky (1934) plantea que el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas; tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación, no dependiendo únicamente del desarrollo cognitivo, sino de su interacción con su medio. Es decir, el lenguaje es más que el cúmulo de saberes adquiridos por una persona, se adquiere a través de las relaciones interpersonales y con el entorno.

Lo anterior lo reafirma el MEN (1998) cuando menciona que

...es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, en relación e interacción con otros sujetos culturales, y es donde el

sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo (p. 25).

Es decir, el lenguaje debe estar inmerso en los usos sociales, así como sus discursos deben estar comprendidos desde situaciones reales de comunicación.

Ahora bien, lo dicho hasta el momento, permite considerar a la interacción como base de la comunicación, y esta, a su vez, como principio fundamental de existencia de lo social. En palabras de Galindo (2003):

La comunicación no solo es una necesidad emergente, sino un estilo de vida, una cosmovisión, el corazón de la sociabilidad (...) La comunicación es efecto de un contexto ecológico de posibilidad, donde las diferencias se encuentran, pueden ponerse en contacto y establecer una estrategia para vincularse cooperando, coordinando, co-representando (p. 98).

La comunicación es, antes que nada, vínculo, relación.

De esta manera, es importante destacar como la escritura está sumergida en el contexto del alumno, es decir en donde se desarrollan sus experiencias, sus saberes, sus valores y sus sentimientos. Por tanto, la lectura y la escritura no son solo de uso escolar, tienen también una función social y cultural, considerado no solo desde el desarrollo individual de las actividades de leer y escribir, sino desde la condición de todos aquellos que utilizan las competencias de leer y escribir, participando en eventos y relaciones sociales organizados en mayor o menor grado a partir de esas prácticas (Leme-Britto, 2003).

En este sentido, Lerner (2001) afirma que hacer de la lectura y la escritura un asunto curricular, alejándose del proceso social, hace que la enseñanza se vuelva fragmentaria al someterla a la rigurosidad de tiempos y momentos, el aprendizaje no se hace como un disfrute para los niños, es decir, que lo curricular está afectando justamente las necesidades propias del sujeto para poderse comunicar a través de lo oral y de lo escrito.



En este orden de ideas, se encuentran dificultades comunicativas entre las nuevas generaciones y el proceso educativo realizado por la escuela y específicamente por los maestros. Esta desconexión en particular está dada no solo por la brecha tecnológica sino también por las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que son enfocadas desde la legitimidad del código sin contemplar las necesidades contextuales de aquel que aprende y de las necesidades del aprendizaje. Lerner (2001) afirma como “en un comienzo se da una lectura mecánica y solo más tarde una lectura comprensiva, los alumnos deben comprender literalmente antes de, interpretar y hacer una lectura crítica... tanto la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias” (p. 52).

Por lo tanto, estas prácticas tradicionales se limitan a la repetición abandonando los procesos de reflexión y producción generando cada vez más que el gusto por la lectura y por la escritura se pierda. Es por ello que para Lerner (2001):

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El reto que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito, es el de lograr que sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p. 25).

Es por ello que resulta importante hacer una reflexión pedagógica en el lugar que ocupan los docentes, pues como lo afirman Caldera, Escalante, & Terán, (2010) las competencias que tengan –los docentes- en comprensión y producción textual pueden condicionar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes. Frente a esto, Treviño (2007) encontró que los docentes que son lectores frecuentes tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas que ayuden eficazmente a los estudiantes a formarse como lectores competentes que aquellos que no tienen el hábito de la lectura.

Siguiendo el planteamiento anterior, en Velasco y Tabares (2015) se nota como el docente de hoy repite modelos sin comprobar su eficacia, pertinencia y validez haciendo que la labor se convierta en hecho estéril y sin sentido. Para Arnaez (2000), la tarea docente, concretamente en el área de lenguaje, ha privilegiado la enseñanza de la gramática, el análisis sintáctico y las taxonomías de clase de palabras, lo que ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de lectores competentes. Por su parte Goodman (1982) lo ratifica planteando que leer es mucho más que descifrar palabras o deletrear, leer implica un proceso psicolingüístico y cognitivo que se debe fortalecer en la escuela a través del uso de estrategias pedagógicas.

De ahí que, investigadores como Applegate y Applegate (2004) sugieran que la capacidad del docente para fomentar la disposición a la lectura puede estar relacionada con puntos de vista personales de alfabetización y hábitos lectores personales. Otros investigadores como Draper, Barksdale-Ladd, & Radencich, (2000) han encontrado que los profesores no suelen leer de forma entusiasta e informan poco o ningún placer por la lectura, además, argumentan que no leen por placer debido a la falta de tiempo (McKool & Gespass, 2009).

Es así que cuando se intenta hacer la labor docente de alguna manera rigurosa, se encuentra un muro desde las mismas concepciones docentes que hacen muy difícil transmitir lo que no se sabe hacer bien, pues tanto en el mundo de los estudiantes como en el de (muchos) docentes, aún se percibe que saber leer es seguir una línea fonética de signos convertidos a sonidos separados por espacios de silencio, (modelo tradicional que ha campeado en el modelo educativo colombiano) al tiempo que se asimila el escribir como una labor contraria a la primera, es decir, como la traducción de sonidos a imágenes ideográficas que nuevamente tienen la función de convertirse en sonidos.

Es decir, el problema está menos en los objetivos de la educación que en los mecanismos que la hacen posible. De tal suerte que se trata de un tipo de problemas que podríamos definir como

“instrumentales” Scala (1968), referidos a los dispositivos, las acciones, los instrumentos y las formas de aplicación de instrumentos prácticos para alcanzar estas finalidades teóricas: Por un lado, las dificultades económicas en las que las instituciones se ven sumidas, que las hace confrontarse entre las acciones cotidianas, urgentes, de todos los días, y aquellos proyectos que resultan más profundos y fundamentales, pero que son, a la luz de estas urgencias de todos los días, vistos como gastos onerosos y en el peor de los casos, simplemente innecesarios. Por otro lado, la formación de los docentes, muchos de los cuales no tienen las estrategias propicias para enfrentar las nuevas generaciones y, por lo tanto, las nuevas formas de ciudadanía que se forjan en este tipo de generaciones, más rápidas, más visuales, más inquietas, menos temerosas.

Tal como lo afirma Alonso (2016), muchos de estos profesores parecen estar desconectados de la realidad del tiempo de sus estudiantes, tienen unas inmensas dificultades para establecer puentes comunicativos con una generación con la que, por un lado, ya hay puentes rotos (particularmente tecnológicos) mientras que por otro hay un desinterés de ambas partes, pero particularmente de sus interlocutores, de saldar esta herida abierta, de tal suerte que no existe una comunicación real entre la generación que pretende enseñar, y aquella a la que se pretende hacerlo.

Pero habría que preguntarse, como lo hacen Coll y Monereo (2008) si estamos realmente preparados para enfrentar la educación del presente siglo, o si seguimos educando anquilosados en otras épocas y para sociedades que no tienen que ver con la realidad que se presenta cada vez más cambiante.

De esta manera, uno de los aspectos que ayuda a explicar el desfase que tenemos en la educación son los bajos resultados en las pruebas internacionales PISA de 2016 en donde Colombia participó con 28 departamentos, 125 municipios, 380 colegios de los cuales 258 fueron públicos y 122 privados y un total de 13.718 estudiantes. Aunque los resultados de esta

evaluación y los avances del país son notorios, se queda por detrás de la media de los otros Estados miembros. En América latina, Colombia ocupó el puesto 54 en lectura, por ejemplo, Semana 2016).

Desafortunadamente, en el aspecto educativo, estos resultados son reflejo de esta idea expresada, y los proyectos que intentan paliar o solventar esta situación resultan ineficientes. La necesidad de dirigir la mirada al campo escritural tiene que ver con ello, aunque no se limita a aquél. Por un lado, porque pedagógicamente está demostrado que saber escribir está relacionado con saber leer, y que esta última, entendida como competencia, es clave en los procesos de aprendizaje, pero particularmente porque no se trata de un tipo de aprendizaje restringido a una asignatura específica, sino de una competencia que permite abordar distintas áreas de conocimiento en el que la competencia lectora resulta fundamental. Es así como el proceso de lectura y escritura se ha convertido en un objeto de preocupación prioritario por parte de todas las instituciones educativas, desde la básica primaria hasta la educación superior, al considerarse que son fundamentales para el éxito escolar. Al respecto, Castelló (2002) afirma: “Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa” (p. 55).

De otro lado, las pruebas SABER, que tienen como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo, especialmente en las áreas de matemáticas y lenguaje, son otro factor que muestra el bajo nivel que tienen las escuelas en Colombia,

En este sentido, Pérez (2003) enumera varias problemáticas que tiene la escuela frente a estas pruebas:

Nula producción de textos, escritura oracional; dificultades para reconocer tipos de textos trabajados en clase; falta cohesión en los escritos; no se generan inferencias, elemento necesario para una comprensión mental del texto leído; no se usan los signos de puntuación en los escritos, lo que afecta el sentido que se quiere dar al texto; no se reconocen las intenciones de la comunicación, de ahí la poca interpretación (p. 87).

De allí que los problemas que se mueven en torno a la enseñanza y aprendizaje del proceso de la lectura, y específicamente de la escritura como producción textual, que es el interés para el presente trabajo, tienen que ver con la visión instrumental y fragmentada de su enseñanza, en la que se privilegian la codificación y las reglas de estructura gramatical desarticuladas de la experiencia vital del estudiante, que no corresponde a sus necesidades e intereses, hechos que finalmente se convierten en un sin sentido para sus vidas, y que se reflejan en el desapego desobligante de las exigencias académicas.

Frente a lo anterior Lerner (2001) considera que:

El desafío que presenta la escuela hoy en día, es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización, que se convierta en práctica vital, que les permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, y a su vez, hacer parte de la comunidad de lectores y escritores (p. 191).

Lo anterior, exige una reconfiguración del docente y su lugar social como transmisor del conocimiento, o del estudiante como receptor de este. La producción textual se puede ver, según lo dicho, a partir de un doble filtro: por una parte, como excusa para que el estudiante amplíe su campo de experiencia a través de la palabra bien dicha, con sus reglas académicas a cuestas, y, por otra parte, justamente por lo anterior, como una excusa para trabajar los currículos y las exigencias que el docente debe cumplir, en un ambiente que relaciona la tranquilidad de una

conversación con la rigurosidad instrumental que en todo caso exigen los encuentros casuales de los amigos.

Ello explica cómo en las últimas décadas la educación ha sufrido unos saltos pedagógicos tan significativos en el campo comunicativo; saltos que implican reinterpretar los modelos teóricos frente al rol que el lenguaje juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas del saber. Por tal motivo, un proyecto que incentive la capacidad lectora (aunque es importante aclarar que el objetivo del presente proyecto no es ese, pero lo logra de manera transversal por el proceso de producción textual), ayuda en un proceso pedagógico amplio, pues, como se ha expresado, la competencia lectora no solo es importante para las asignaturas directamente vinculadas con el lenguaje, sino con todas aquellas cuyas problemáticas solo se pueden expresar en formulaciones argumentativas (Matemáticas, Física, Inglés, etc.).

Frente a lo anterior Lerner (2001) plantea que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar la información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos, para debatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p. 26).

De allí que para aprender a escribir no baste con solo escribir Camps (2003), se trata de una apuesta por la producción textual de los estudiantes una idea que reconfigura la escritura dentro del plantel educativo, pues hasta ahora la escritura se ha pensado como un insumo de comprensión lectora, anclado en asignaturas básicas como lenguaje, español o filosofía, pero en

este caso se trata de un proyecto que no apuesta por una escritura en modo automático, sino con una proyección en que el propio estudiante se conoce e interpreta en sus producciones textuales, al mismo tiempo que este tiene la capacidad de desdoblarse en la escritura, representándose desde una estética textual: sus contextos, sus vivencias, tensiones, problemas, amores, vacíos. Es decir, la escritura no pensada como una competencia para una asignatura, sino como una competencia que las atraviesa todas. La escritura sería, en este caso, el puente entre el estudiante consigo mismo. La escritura se convierte en el espacio en el que puede delinear su propia identidad en aquello que expresa, y, por lo tanto, hacerlo de forma más abierta y libre, sin la extorsión de una nota terrorista.

Con todo lo dicho anteriormente es necesario mostrar que la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac sufre con rigor las dificultades, errores y falencias que se han descrito anteriormente. Y lo podemos comprobar en los resultados obtenidos en las pruebas saber 2018, así como en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), herramienta que apoya el seguimiento del progreso de las Instituciones educativas. El índice es una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener y evalúa cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Así pues, el ISCE de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del año 2018 fue de 5,87 lo que indica que se encuentra por debajo de la media nacional con un puntaje de 6.15, lo cual confirma la necesidad de reflexionar y replantear las estrategias empleadas hasta el momento y que permitan alcanzar mejores niveles en los componentes que evalúa esta herramienta.

En el área de lenguaje (área que interesa a esta investigación) específicamente en la producción de textos narrativos tipo cuentos, se evaluó la competencia comunicativa a través de dos procesos: La lectura y la escritura. Las preguntas orientadas a la comprensión de textos evalúan los elementos que lo componen y la capacidad para conocerlos, describirlos y explorarlos

que tienen los estudiantes. Los resultados para esta área fueron los siguientes según los niveles de desempeño (avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente):

El 9% de los estudiantes se encuentra en el nivel avanzado, el 52% se ubica en el nivel satisfactorio, en el nivel mínimo se encuentra el 32%, mientras que el 6% se encuentra en un nivel insuficiente. Se puede ver que el mayor porcentaje se ubica en el nivel satisfactorio seguido por el nivel mínimo, encontrándose por debajo del 10 % el nivel avanzado y el insuficiente. Estos resultados muestran la necesidad de implementar estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos en el área de lenguaje.

Ahora bien, los resultados de las pruebas SABER son indicadores que muestran unos datos, que si bien permiten hacer un balance general y encontrar los puntos débiles y dificultades que debemos mejorar, no son el objetivo primordial de las prácticas de enseñanza. La realidad es que en las aulas siguen evidenciándose los pocos niveles de producción lectora y la necesidad de implementar estrategias de mejoramiento.

La escuela por su parte cumple un encargo decisivo al propiciar los ambientes significativos que enriquecerán día a día el paso de los infantes por las aulas, descubriendo el potencial con que cuenta cada uno, e identificando esos saberes previos que han empezado a configurar el pensamiento, y que se deben sacar a la luz a la manera de relatos. Es decir, además de interacciones cognitivas, están las interacciones afectivas que se establecen en el aula de clase (Purcell-Gates citado en Valls, Soler, & Flecha, 2008). El apoyo emocional que brindan los docentes a sus estudiantes puede propiciar un clima positivo donde se establezcan relaciones de confianza entre los estudiantes (Baker, 2006). Este apoyo puede estar presente durante la lectura de un texto en el aula de clase o cuando el docente propone experiencias concretas de lectura conjunta que posibiliten leer, conversar, intercambiar ideas y conocimientos (Hamre & Pianta, 2005; Perry, Vande Kamp, Mercer, & Nordby, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004).



Esto quiere decir que los docentes pueden apropiarse de instrumentos que permitan acercarse a las vidas de los estudiantes sin necesidad de que ellos cuenten de manera oral lo sucedido, sino que esta aproximación se puede hacer a través de una narrativa que no los tiene a ellos como protagonistas, y que en ese sentido puede expresar mejor su subjetividad, al no sentirse acosada por los sentimientos de miedo y vergüenza que aparecen a menudo en la palabra consciente. Se trata, pues, de dos formas de relato: una en la que el autor de la palabra es al mismo tiempo su protagonista, y se sabe cuidar de quedar bien librado en aquello que cuenta de sí mismo (la percepción de victoria, victimista, etcétera, hacen parte de esa lógica), y una segunda en la que no es el autor el que cuenta una historia a través de la palabra, sino de una palabra en la que se puede leer al autor. Las interacciones positivas que se establecen entre el docente y el niño predicen los logros de la alfabetización, el desarrollo de habilidades académicas (Mashburn, 2008), lingüísticas (vocabulario receptivo) y la comprensión lectora (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

El niño en este tipo de producciones textuales tiene la posibilidad de expresar miedos profundos, frustraciones, inclinaciones, desengaños, etcétera, a través de una escritura en la que se siente protegida al desplazar en protagonistas que no son él mismo sus sentimientos más profundos, con lo cual se logra el objetivo de una educación integral: que suple las exigencias de contenido, a la vez que cumple con las expectativas del conocimiento necesario de los estudiantes para generar procesos de cambios significativos, cuyas actividades solo son posibles si se cumple este primer requisito de manera clara y cabal.

Todas las acciones tienen rastros en el tiempo, es necesario hacer en tal sentido un balance en los distintos territorios, contextos y coyunturas que han hecho que distintas personas y por muy distintos motivos se hayan preguntado a lo largo del tiempo y de los continentes de distancia preguntas similares a la planteada en la presente investigación.

Por tanto, es necesario regresar a ellos en un doble movimiento intelectual: por una parte para reconocer las deudas a sus investigaciones, y no llover sobre mojado de lo dicho, pero por otro lado para identificar los errores cometidos en sus acciones, sus instrumentos de medición o hipótesis fallidas que hacen preciso reevaluarlas a la luz de un balance que considere la población, contexto histórico, socio-cultural, demográfico y hasta estético que pueden interferir en resultados de investigaciones de este tipo, donde lo más claro del factor humanidad, es que siempre puede sorprender, y más aún cuando se trata de pedagogía, que siempre trae en su haber noticias nuevas.

En tal orden de ideas, frente a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, han surgido numerosas investigaciones a nivel internacional, nacional y local que apuntan a la búsqueda de estrategias que contribuyan a mejorar las dificultades en cuanto a la producción de textos que realizan los estudiantes.

Autoras como Hocevar (2007) ha planteado la pertinencia de utilizar textos narrativos – cuentos-, como insumo de una secuencia pedagógica efectiva. En su investigación ofrece información relevante, no solo del planteamiento técnico de cómo hacer una secuencia didáctica, sino que interroga un sistema en el que la comprensión lectora ha desaparecido, o se le ha prestado poca importancia, pero no solo eso, sino que la investigadora llama la atención sobre la falta de formación docente para hacer entender y dar sentido, no solo técnico, sino además existencial al niño en su relación con el naciente mundo de la escritura.

Otro texto importante como referente del presente trabajo es el de Fontich (2008), cuando manifiesta que un modelo inductivo, es decir, experiencial, es fundamental en los procesos de enseñanza de la escritura, ya que permiten al niño trabajar con aquello en lo que se siente cómodo, le es familiar, y en consecuencia, le resulta significativo. Otro aspecto interesante es la “reflexión colectiva” (p. 1) de los textos producidos, aspecto que en el presente trabajo fue muy

significativo, al revelar que el proceso de producción textual no se siente completo si no hay un público que logre escucharlo. El acto de escuchar y ser escuchado, que está relacionado con el ego de quien escribe, es fundamental y no es exógeno al proceso de escritura, sino que completa su universo: al acto de escribir le corresponde el acto de ser escuchado, y allí el proceso de producción textual cobra todo su significado pedagógico.

Otro referente para destacar es el de Cogollo (2012). El investigador demuestra que la producción de textos narrativos promueve el proceso analítico e interpretativo, y hace que los estudiantes reconozcan con mayor facilidad las variables de autor, género y estilo en los cuentos, “lo cual indica que este tipo de género podría apoyar la educación literaria en el aula de clases”. (p. 3).

En este sentido Bustos y Bustos (2005) plantean que la mejor manera de enseñar la escritura es a través de su ejercicio práctico; se escribe escribiendo tal como se aprende equivocándose. Dándole una importancia al acto de la escritura que la reflexión a priori sobre la misma. Esta ponderación de la práctica sobre la teoría (la teoría solo se inscribe en medio del ejercicio práctico, y no al revés, tal como se hace en la educación más tradicional) permite pensar un sistema curricular más enfocado en el “fomento de la lectura y escritura en Educación Primaria, como instrumentos básicos para el aprendizaje, y en la especial atención a las asignaturas instrumentales, Lengua y Matemáticas, en la Educación Secundaria Obligatoria” (p. 12). Posiblemente uno de los instrumentos más poderosos en ese sentido es el de la planificación, la secuencia, ya que a través de ella el profesor diferencia las particularidades de sus estudiantes y plantea actividades propicias a sus exigencias neuronales, conciliándolas con las institucionales. Es decir, la escritura bien hecha y comprendida es más que un conocimiento adquirido, es la condición de posibilidad de nuevas formas de conocimiento.

De otro lado Lecuona, Rodríguez y Cruz (2003), evalúan los procesos cognitivos implicados en la composición escrita: “Un buen aprendizaje de la composición escrita se fundamenta en el entrenamiento en procedimientos de autorregulación que deben ser recurrentes a lo largo de todas las fases implicadas en la escritura de un texto” (p. 301).

La autorregulación en una secuencia didáctica en el que la técnica no solo implica la composición, sino también la escucha es comprobable a partir de la experiencia adquirida con la actual investigación.

Ahora bien, para entender el lugar discursivo de los estudiantes Izquierdo (2011) hace un análisis del papel que ocupan los participantes de un proceso de composición textual cuando elaboran textos permitiendo entrever que los sujetos involucrados en una secuencia didáctica ocupan lugares sociales y de enunciación bien definidos en ella: parlantes, oyentes, accionadores, y nunca pasivos. Se reconoce y se comparte pues la idea de la autora en la que demuestra que la palabra posiciona, segrega, olvida, reacciona, transgrede, acoge. Por lo tanto, es importante afirmar que los estudiantes deben tener claro el conocimiento de ella. Lacasa & GIPI (2006) afirma que “...en la escuela debemos enseñar no solo la escritura en sí misma sino la función que desempeña” (p. 20) y esa función no es solo pedagógica, sino también social y profundamente política.

Por otra parte, Martín (2009), rescata el importante papel que tiene la evaluación, punto importante para la presente secuencia didáctica, en cuyo caso la evaluación fue un instrumento de medición en el que son los estudiantes los que, sin presiones de notas, pueden hacer balance del proceso de la secuencia. Según la autora: “la evaluación completa siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje... no se hace evidente... el papel de la didáctica es decisivo a la hora de crear un mundo mejor” (p. 21).

Así pues, si el proceso de producción textual se completa con la escucha de lo que se hace, la secuencia didáctica solo se completa en el momento de ser evaluada por aquellos que fueron afectados por la misma. De otra manera, el proceso sería incompleto, o en todo caso se trataría de un soliloquio en el que el maestro establece un diálogo consigo mismo creyendo encontrar voces de estudiantes donde no hay más que un diálogo solitario con sus propios deseos y frustraciones.

Ahora bien, la investigación de Castillo (2012), en sus conclusiones nos permite comprender que hay “una mejora sustancial de los problemas estructurales detectados en la fase inicial de la investigación” (p. 11), cuando hay intervenciones tensionadas desde secuencias didácticas. Más que el tipo de texto trabajado como herramienta para mejorar las competencias de lectura y escritura es realmente el dispositivo de la secuencia didáctica el que permite el mejoramiento de las competencias; es decir, es un asunto más de forma que de contenido.

Autoras como Aguirre y Quintero (2014), coinciden profundamente con la intencionalidad del presente trabajo, tanto en el objetivo de la tesis como en los mecanismos de intervención. Por ejemplo, concluye que la implementación de una secuencia didáctica mejora los diferentes aspectos de la escritura, necesarios para la producción de textos narrativos; en este sentido se retoman la propuesta de Camps (2003), Jolibert y Sraïki (2009) que definen la secuencia didáctica (SD) como una estrategia de aprendizaje que tiene propósitos claros en torno a la producción de textos, que debe tener unas acciones bien planeadas e intencionadas, que permitan la interacción en el aula.

De otro lado la investigación de Jurado y Lugo (2017) así como la de Gil y González (2011) resaltan el uso del concepto de escritura, pensada en sí misma como una acción comunicativa. Ambas investigaciones concluyen en la confirmación de sus hipótesis, según las cuales las implementaciones de sus respectivas secuencias didácticas mejoraron la producción escrita en los niños intervenidos.

En síntesis, se puede concluir que hay una amplia gama de precedentes que se sirven al presente trabajo investigativo para encontrar referentes en todas las latitudes del mundo.

A partir de lo que se ha expuesto y encontrado en las investigaciones anteriores, relacionadas con la producción de textos narrativos permitiendo reflexionar en la necesidad de mejorar la producción de textos en los estudiantes, se hace necesario realizar una investigación que ayude al mejoramiento de esta, como también transformar las prácticas de enseñanza tradicionales.

## **1.2. Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (cuentos realistas), de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac?
- ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

## **1.3. Objetivo General**

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos -cuentos realistas-, en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Santa Juan de Lestonnac, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

## **1.4. Objetivos específicos**

- Evaluar el nivel de producción textual de los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica.

- Diseñar una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos.
- Implementar una secuencia didáctica que propicie la transformación de la producción de textos narrativos- cuentos realistas- y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas a partir de su implementación.
- Evaluar el nivel de producción de textos narrativos de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac después de implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

## **2. Marco teórico**

La educación compromete en la persona gran parte de su vida y la etapa escolar hace parte de ese proceso. Durante este tiempo se sistematizan, se estructuran ciertos saberes que establecen las relaciones interpersonales y afianzan el proyecto personal dentro de un grupo social en donde el lenguaje –escrito- resulta valioso. A pesar de su enorme incidencia poca importancia se le ha dado a la producción dentro del aula.

Las temáticas elementales que han direccionado esta investigación están determinadas por el lenguaje desde la teoría de Vigotsky (1992), el lenguaje escrito desde los referentes de Lerner (2001), las concepciones de escritura de Cassany (2009), el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972), los conceptos relacionados con el texto permiten la orientación del género narrativo, especialmente el cuento, desde los aportes de Cortés y Bautista (1999); la situación comunicativa de Jolibert (2009), la secuencia didáctica desde las concepciones de Camp (2003) y las prácticas reflexivas desde Schön (1998), Perrenoud (2007), estos los más importantes sin desconocer otros aportes de autores que consolidan el marco teórico así como los lineamientos curriculares respecto del área de lenguaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (1998).

### **2.1. Lenguaje**

Es el lenguaje, sin lugar a dudas, el que posibilita el desarrollo tanto individual como colectivo del ser humano. No es posible ningún conocimiento del mundo, en la escala de la existencia humana, que no sea a través del lenguaje; es decir: es el límite y la posibilidad al mismo tiempo; la liberación y condena. En palabras de Vygotsky (1934), “el lenguaje es comunicación, intercambio social...La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizado, y el prototipo de este es el lenguaje



humano nacido de la necesidad de intercomunicación” (p. 12). Antiguos argumentos le dan este poder a la palabra como una cuestión fundamental de la existencia humana: es lo que diferencia de los animales; el hombre, desde Duch (2000), es un ser apalabrado no solo con la capacidad de pronunciar el mundo en la palabra, sino, de hecho, en la obligación de construirlo a través de ella.

Dicho de otra manera, el ser humano comprende el mundo a través de las palabras, lo construye como palabras. Entre el mundo y el hombre hay un abismo inmenso que solo puede ser conmensurable a través de las palabras, “se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los Imperios y los Estados están hechos de palabras: son hechos verbales” (Paz, 1967, p. 29). Así pues, los seres humanos intentan acercarse al mundo a través del lenguaje, lo transforma a través de las palabras, pero también lo termina construyendo. Hablar del mundo y construirlo hacen parte de la misma actividad, como lo afirma Echeverría (2003), el ser humano está “atravesado por el lenguaje” (p. 21).

Pero interpretar la acción del lenguaje como una manera de no caer en la angustia no termina por comprender la totalidad de su significado, y menos como un hecho comunicativo. Es decir, entender el mundo como simple enunciación fonética (o de otro tipo) del mundo, cercena el potencial del lenguaje como un hecho comunicativo en el que el otro está presente, como un hecho real o como un presentimiento. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada persona en relación con otros sujetos culturales y va más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación. Todo lenguaje es un hecho comunicativo que tiene como fin tener un sentido para ser comprendido. En tal sentido el lenguaje no es solo enunciativo, sino esencialmente pragmático, puede construir una realidad a través de las palabras, pero estas siempre tienen un sentido de ser comunicadas, aunque sea para expresar una realidad psicológica alejada de los hechos del mundo.

El lenguaje, pues, es una verdadera acción comunicativa: “La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (Vigotsky, 1992, p. 98). Así entendido, el lenguaje no es una mera estética que representa el mundo, sino que realmente determina una forma de ser en él, y no solo es una acción comunicativa, sino que, entendida en un sentido amplio, la acción comunicativa es, en sí misma, un hecho social. “El problema del pensamiento y el lenguaje, se extiende así más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central de la psicología humana histórica, de la psicología social” (Vigotsky, 1992, p. 65). La relación con el mundo, es decir, con el mundo que se determina a partir del lenguaje, y que permite una relación con los otros, define el horizonte en el que se decide ubicar, el horizonte de sentido que decidimos construir en ese mundo compartido. Es de esa manera, que se puede determinar un horizonte social, histórico y político a través del lenguaje.

Es así como realmente a través de las palabras se establece una forma de relacionarse y de entender al otro. Se representa en esas palabras, se sojuzga a través de ellas, se condena a través de los significantes que lo designan, o se idealiza a través de las metáforas que los construyen. De esa manera Se puede establecer una doble función del lenguaje en ese sentido; por un lado, permite relacionarse con el otro, pero, por otro lado, para bien o para mal, permite construir una imagen del otro a través de la palabra. Para Vigotsky (1979) el empleo del lenguaje, en el proceso educativo, permite, en gran medida, la internalización de los conocimientos que supone la incorporación al plano individual (intrapsicológico) de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de las interacciones con los demás (intrapsicológico). La internalización hace referencia a la reconstrucción interna de una operación externa.

Por lo tanto, las palabras no solamente enuncian cosas, realmente le dan un significado a través del relato en las que se permiten contarlos, es por ello que la palabra tiene una carga, un

peso, y una apuesta semántica que puede expresarse con el lenguaje escrito, el cual se abordará a continuación.

## **2.2. Lenguaje escrito**

El texto escrito es una facultad superior del entendimiento, pues requiere un nivel de abstracción que haga consciente a aquel que escribe que, en la producción del mismo hay una linealidad del relato, una forma de contarlo, y una intencionalidad final en la que se hace evidente la función comunicativa de un lenguaje que se entiende como un canal comunicativo entre hombres que no se conocen, o que no necesariamente se conocen. Vigotsky (1992) lo plantea de la siguiente manera:

El lenguaje escrito requiere trabajo consciente puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral: la última precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada) (p. 52).

De tal suerte, en el acto del lenguaje se sintetizan sistemas de pensamiento que, desde el punto de vista cognitivo, son fácilmente reconocibles como superiores. En él están involucrados la conciencia del tiempo, la consciencia del otro, la linealidad de la palabra que relata, la organización sistemática de las ideas, la jerarquización de estas, la formas de presentarlas, la consciencia del yo (el autor que firma), la necesidad del otro (el lector al que se escribe): “La función del lenguaje escrito radica tanto en la perpetuidad del discurso en el tiempo como en el acceso a la construcción de mundos posibles, desde la imaginación”. (Bruner, 1988), citado en: (Clemente y Domínguez, 2003, p. 86).

Sin embargo, escribir no hace parte de un universo aislado sin más, hace parte de un binomio que lo equilibra y le permite encontrarse y revalorarse permanentemente: el mundo de la lectura. Lectura y escritura forman pues este universo en el que hay ayudas recíprocas. Se escribe leyendo, y también se lee escribiendo. Se trata de una relación mutua en la que no hay un factor jerárquico que las determine.

Se ha tratado, en consecuencia, de un tipo de concepción de la enseñanza de la escritura y de la lectura desenclavada de la experiencia vital. Es una concepción del saber que resultó muy efectiva a la hora de producir un tipo particular de ciudadanías en las que no se requería el pensamiento crítico, sino la formación del espíritu disciplinado, como la llave de acceso a un mundo laboral que tuvo en la disciplina su mayor baluarte, se trata de una concepción de la escritura como un proceso mecánico, fuera de contexto, Jolibert (2002).

Escribir, en cambio, significa el poder de comunicar una idea a los demás por medio de un lenguaje que no es oral pero cuya función no es necesariamente la de un espejo (concepción tradicional de la escuela), pues esto sería desconocer el poder inferencial de la palabra escrita. Al escribir se envía mensajes, explícitos o entre líneas, directos o cifrados, pero siempre hay una intención comunicativa. Sirve para algo, y, por lo tanto, no se trata simplemente, como lo han querido ver algunos, de una experiencia estética de la realidad. Este lenguaje es pragmático, es decir, sirve-para, y esto lo convierte en un puente comunicativo muy importante desde el punto de vista cultural:

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad ...en ningún caso se trata de una tarea simple... escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía. (Cassany, 1995, págs. 13,14).

Es una tarea compleja cuyo esfuerzo solo se compensa si se entiende su existencia como parte de una dinámica cultural. En tal sentido ni es estético, ni constituye una acción entre otras, incluso desde una línea de las interpretaciones más antropologistas del mundo, es justamente con la escritura que se puede hablar de civilización. La escritura, aún con el paso de los siglos, no se interpreta aún como un saber ser, sino como un saber hacer, como un medio que nos permite llegar a otra cosa, como una instrumentalización que nos permite algo: La escritura representa un saber hacer respecto a las competencias, un saber- ser, respecto a las conductas y un saber general, respecto a los conocimientos Jolibert (2002).

Ahora bien, Interpretar la escritura como un remedo del mundo significa limitar su campo interpretativo: ni remeda el mundo, ni su querer decir se debe interpretar como un hecho transparente, abierto y no inferencial. En la escritura el mundo se puede repetir muchas veces, y en cada una de ellas podría encontrar múltiples maneras de decirse. La escritura es un lenguaje propio que exige sus propias reglas interpretativas, pues crea sus universos, constelaciones y big-bangs, cada uno con sus leyes, leyendas y líneas de fuga: lejos de ser una mera transcripción del habla, la escritura es analizada como un modelo para el habla misma (Pérez & Roa, 2010).

Pero al igual que la lectura, la escritura, aunque con su propio universo de palabras, también está atravesada por reglas sociales muy concretas, y no obstante conocer las reglas gramaticales y los signos de puntuación no es garantía de la escritura, la que abre posibilidades imaginativas inmensas, el no ceñirse a unas reglas básicas del escribir, en las que concuerden el emisor y el receptor, o aquellas que deben ser más o menos transparentes para que el mensaje comunicativo llegue con algún éxito, entonces, no aceptar esas reglas tácitas impide la comunicación con el lector (quien sea), y en consecuencia el mensaje comunicativo deja de circular pierde su objetivo y su función social: “Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto como obedece a unas reglas sociales de circulación” (Pérez, 2003, p. 5).

De otro lado, participar de la escritura supone participar de la tradición que conecta con los mejores hombres de la humanidad, y con el espíritu más indomable de la existencia humana: la voluntad de dejar una marca en el tiempo: “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural” (Lerner, 2001, p. 14). En este sentido, la escritura devuelve a reencontrarnos con ese pulso fundamental de dejar huella, de contarse a sí mismos dejando marcas en un tiempo que, de otra manera, sería demasiado indolente y frío. Resistencia al olvido, la escritura es el lugar de esa resistencia.

Pero el acto de escribir, de aprender a escribir y de enseñar a escribir, debe tener un sentido para todas las partes involucradas. En el caso concreto de la escuela, los maestros deben aprender a identificar en primera medida, y a entender posteriormente aquello que cobra significado en la vida cotidiana del estudiante, aquello que lo llena de sentido y a lo que, en consecuencia, puede prestarle mayor atención al momento de enfrentarse con la pluma y el papel para realizar una producción escrita: Los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que hacen, o aquello que se les propone tiene sentido para ellos (Jolibert y Sraïki 2009).

Pero lo anterior también es un reto para las escuelas, en la medida que deben descentrar el lugar de conocimiento que han tenido hasta ahora como productoras exclusivas de este, y aprehender el contexto inmediato de sus estudiantes (generalmente el barrio en el que está enclavada la escuela) para identificar todos aquellos componentes que le pueden resultar significativos a los estudiantes, para trabajar con ellos, y lograr producciones escritas con sentido, y con intenciones comunicativas claras, pues los estudiantes, al sentirse conminados a hablar sobre su vida cotidiana, no tendrán esa marcada tensión entre vida diaria y saber escolar, sino que estos se fundirán, y el primero será el insumo del segundo, haciendo del proceso de aprendizaje una acción integral en el que la academia, el contexto, la vida y el sujeto (estudiante) cobran

pleno significado y dan significación a todo aquello que pretenda representarlos intelectivamente, como en el caso de los textos escritos:

Ferreiro (1982), presenta la lectura y escritura como un proceso complejo de construcción de diferente procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención del significado. Por lo tanto, estas autoras, proponen que el lector debe relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos previos, teniendo como referencia que los niños/as no son sujetos vacíos que hay que llenar, sino que “se hace mediante experiencias de lenguaje que se presentan en situaciones de la vida cotidiana con sentido para ellos la lectura y la escritura no son solo de uso escolar, tienen también una función social y cultural” (Leme-Britto, 2003, p. 92).

Sentir comprometida la vida, las experiencias que han configurado esa vida, implica producir en quien lo escribe una suerte de responsabilidad con lo dicho: no habla de algo ajeno a sí mismo, se está enunciando, se está construyendo una memoria a partir de la palabra, y en esa medida, su responsabilidad deja de ser con la palabra, para serlo con su vida misma, mientras que la intención de aquello que desea comunicarse pasa por el deseo subjetivo de que así sea, mediante la buena expresión, o el mensaje cabalmente entendido por parte de quien lo lee.

En este orden de ideas, Jolibert planteará la relación entre academia y vida cotidiana, con lo que ella denomina los “textos en situación”, aquellos que ponen en situación, que dan al escritor un lugar en el relato (sin ser necesariamente protagonista) y permite al lector ubicarse en él. Hay, en este tipo de producción textual entre texto y vida, intelecto onírico, experiencia y calle: se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas (Jolibert y Sraïki, 2009).

Es decir, las palabras tienen memoria, no valen por sí mismas, no son puras, ni inmaculadas, ni lejanas, pero la manera de acercarlas es hacerlas contextuales, aprehenderlas porque están

relacionadas con experiencias vitales, con otras palabras, que permiten decir una experiencia cualquiera. Ahora bien, este universo de palabras en el que se dice la experiencia, y permite ubicarme en él, no solo sirve para “apalabrar la experiencia”, sino también, por lo menos desde el punto de vista de Camps (2003), Cassany (1995), (Jolibert & Sraïki, 2009) y Lerner (2001), de entender la escritura (como) una actividad de resolución de problemas, que pone en juego las competencias cognitivas y que debe hacerse en situaciones reales de comunicación.

De esta manera para la presente investigación es el texto narrativo – cuento realista- el pretexto para mejorar la producción escrita. A continuación, se hará una aproximación tanto del texto narrativo como del cuento.

### **2.3. Textos narrativos**

La natural inclinación a apalabrar el mundo, y la angustia a la soledad, hacen inevitable acudir al otro en la forma de una palabra que le resulte atractiva para ser escuchada. Se cuentan historias cuya coherencia, aunada a los nudos problemáticos y desenlaces inesperados hacen que se rodee de amigos o se condene a una soledad infalible. Los hombres son seres de historias, y se compite por contarlas. Desde muy niños las personas se reúnen con amiguitos para luchar por un lugar en esta sociedad de infantes, en el que la forma de contar las historias juega un papel importante en esta incipiente jerarquía social que se empieza a evidenciar desde tan tempranas edades:

Los niños empiezan a muy corta edad a despertar su conciencia narrativa y esto incluye la expectativa en torno a los personajes y las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, además a los seis años los niños dominan propiamente la estructura de la narración (Colomer, 2005, p. 86).

Al intentar sorprender con el relato, el niño inconscientemente está trabajando estructuras narrativas que se enclavan en momentos muy precisos de la teoría, pero que ellos producen de



manera espontánea e inocente: el inicio, el nudo problemático y el desenlace son lugares comunes en la narrativa infantil que, al pasar del tiempo y los años, se irá perfeccionando, al tiempo que los niños, ampliando su experiencia del relato, a través de películas, cuentos infantiles, televisión, y la propia experiencia escolar, van acumulando experiencia narrativas que se encarnan en su vida cotidiana y escolar, tal como lo plantea Barthes (1985):

El relato o narración puede manifestarse de forma oral o escrita a través del mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, las noticias policiales y la conversación, todos ellos estilos muy presentes en la vida de cada ser humano desde edades muy tempranas (p. 26).

De tal manera que la estructura narrativa se va haciendo cada vez más poderosa en el estudiante y en las relaciones con el otro, aunque él mismo, o posiblemente por la misma estructura escolar, se va olvidando cada vez con mayor frecuencia que todo es un relato, que el relato va más allá del cuento literario, y que todo aquello que tenga una intención comunicativa, puede considerarse, desde un sentido amplio, como tal. Pero, como lo afirma Pérez y Roa (2010) “los textos narrativos en la cotidianidad escolar de los estudiantes está presente, lo cual se ve reflejado y aprovechado en la fascinación que los niños sienten hacia las historias para lograr que construyan estrategias y habilidades” (p. 36).

En todo caso, es importante resaltar el uso amplio que se tiene de los textos narrativos en las edades escolares de la primera infancia. Pérez y Roa (2010) consideran y resaltan la presencia de los textos narrativos en la cotidianidad escolar de los estudiantes. Con lo cual es posible decir que el texto narrativo es realmente una de las estrategias amplias de enseñanza del lenguaje en las edades infantiles y en el contexto escolar. Amén lo anterior, la pregunta que queda abierta es saber si el uso de este tipo de textos son trabajados apropiadamente para que el niño tenga una

relación amplia, inquietante y complejizadora de un lenguaje que va a definir, en todo caso, y como ya lo hemos expresado, su experiencia vital del mundo. A esta estructura narrativa infantil, van dando pasos otras formas del relato (formas planas del relato, por ejemplo) en el que no hay una situación problemática, y en la que no hay necesariamente desenlaces, o este mismo se va complejizando en finales no necesariamente felices, y no estrictamente finales.

Es así como la escuela juega un papel importante, allí, en restringir el universo narrativo a una serie de estructuras formales que se deben cumplir para ser llamado de esa manera. El estudiante, al aceptar esas reglas, reconoce ingresar al universo narrativo del relato. Ochs (2000), Camps (2003), Pérez y Roa (2010), coinciden en que la producción de textos narrativos es un proceso complejo de construcción de sentido y por lo tanto requieren una planeación de la escritura en un contexto que permita la construcción de ese sentido del mundo de la narración. El texto narrativo tiene un orden del discurso al que se debe ingresar, y se debe reconocer y respetar sus protocolos, aunque después de ellos haya un universo de posibilidades infinitas en lo que se desea narrar, y en las posibles formas de hacerlo. Cortés y Bautista (1999), por ejemplo, plantean que todos los textos narrativos están conformados por tres planos: plano de la narración, plano del relato y el plano de la historia. Una vez apropiados estos protocolos, las posibilidades de la palabra se vuelven inmensas:

Se valora el modo de contar la historia; es decir si se decide contarla desde el principio o desde el final, si habla en primera o en tercera persona. En este plano (el relato), también es de vital importancia apreciar el uso de formas retóricas que demarcan el inicio o el final de la narración (p. 34).

También la inmensidad de la palabra tiene que ver con el narrador, a quien se decide contar la historia y la estrategia para hacerlo (plano de narración), en Cortés y Bautista (1999):

Un narrador que no es el autor, un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario. El narrador es una estrategia discursiva creada por el autor, a la vez que el narratario no soy el yo (lector), sino un sujeto al cual se dirige el narrador (p.71).

Y, por otro lado, se debe entender la estructura misma del relato, cartografiar la palabra y definir sus límites y demarcaciones precisas (plano de la historia), lo que:

...forma un reto para la escritura, especialmente en escritores novatos, ya que en este plano se valoran aspectos tales como los personajes que pueden ser antropomorfos o zoomorfos y sus matices, además, de sus características físicas, los tiempos en los que se narra, situación que depende directamente de habilidad del escritor teniendo en cuenta la noción de tiempo que se requiere, los espacios, sus características más relevantes y las acciones que se desarrollan en un mundo que puede ser ficcional o a semejanza de la realidad del escritor (Cortés y Bautista, 1999. p. 68).

Ahora bien, los textos narrativos se caracterizan por estas estrategias discursivas a las que se puede apelar todo el tiempo, y que permiten un juego maravilloso de representaciones literarias que los estudiantes deben explotar sin timidez, e incluso desde una perspectiva atrevida, a pesar de no romper los protocolos ya establecidos, e incluso de no poder salir del universo ternario que plantean autores como Cortés y Bautista (1999), cuando afirman que:

...la estructura ternaria está presente en la mayoría de los cuentos leídos y trabajados en la escuela, la cual se presenta con un estado inicial (comienza con una situación estable que una fuerza viene a perturbar), continúa con una fuerza de transformación (se presenta un estado de desequilibrio) y un estado final (el equilibrio se restablece por acción de una fuerza (p. 67)).

Sin embargo, la competencia narrativa, no se refiere exclusivamente a los elementos técnicos que definen una forma de narrar, y que la diferencian de otras que no son, strictu sensu,

narrativas, también se refiere a la capacidad de leer dichos textos desde una perspectiva analítica, crítica y propositiva. Leer bien, en este sentido, también desarrolla las competencias narrativas: “Algunos estudiosos de la narrativa sostienen que los autores de las narraciones no son solamente aquellos que las presentan sino también los muchos lectores e interlocutores que influyen en la dirección de la narración” (Ochs, 2000, p. 86).

De manera que la narración supone una interacción, se da en el plano oral y el escrito, pero pocos poseen las competencias narrativas para comprenderlo.

A continuación, se realizará una aproximación al texto narrativo cuento para ir, de esta manera, aclarando los elementos constitutivos de la presente investigación.

## **2.4. El cuento**

Las culturas y civilizaciones han organizado un sistema de valores que se han transmitido a través de los cuentos. Se ha perpetuado desde el viejo Egipto hasta los barrios populares de Dosquebradas. Cada cultura y territorio con unos elementos propios que configuran sus sistemas de creencias, y al mismo tiempo su organización política, a la vez que su proyección histórica. En Escudero (1984) los cuentos no se alejan de la realidad geográfica de la que nacen, y cuentan también una serie de comportamientos que desean transmitirse de generación en generación, que no lo hacen directamente, sino a través de relatos que usan figuras de mujeres famélicas u hombres extraordinarios para reproducir formas de pensar y traducir los comportamientos adecuados que se deben seguir, según el orden social de las culturas que se organizan en torno a estos relatos.

En consecuencia, lo importante de los cuentos que se puedan analizar no es lo que dicen, sino el mensaje profundo que transmiten. Pero lo anterior también demuestra la profunda inclinación humana al relato, la realidad termina convenciendo siempre y cuando sea bien contada, de lo

contrario, siempre resultará dudosa, o habrá sobre ella un manto de duda inexorable. La estructura mental es narrativa, y hace gala de ello el que desde niños se requiera de ella para entender, e incluso para insertarse en la realidad: “Los cuentos que los niños escuchan conforman uno de los primeros aprendizajes literarios que se hallan en la base de las representaciones de lo que es narrar y proporcionan los esquemas narrativos básicos” (Camps, 2003, p. 72).

Se aprende, pues, a través del cuento, es el primer aprendizaje literario, aunque también es el primer aprendizaje moral (las fábulas son de carácter esencialmente moral, muy propias de los cuentos infantiles), y el resto de la vida se tiende a aprender, de la misma manera, a partir de cuentos, solo que cada vez más desarrollados, mejor contados, menos evidentes, aunque más atractivos. Gergen citado en Cortés y Bautista (1998) nos dice al respecto que “la mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros con los relatos en la infancia a través de los cuentos de hadas, los cuentos populares y los relatos de familia...” (p. 22).

Es así como se inserta a la realidad, pues, desde un punto de vista narrativo. No se sale de esa estructura, los años solo hacen más exigentes la manera de contarlos. En la sociedad siempre habrá gente dispuesta a escuchar, pero el correlato de estos oyentes son los productores de las historias: los escritores. ¿Cómo lograr que alguien decida representar a través de la escritura una vivencia, o un hecho imaginado? al respecto, Cortázar (1970), citado en Rondón (2005) comenta:

...escribir un cuento tiene que ver con la selección de una imagen o un hecho que sean significativos, capaces de actuar en el lector como una especie de apertura que proyecta la inteligencia, la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la pequeña anécdota que se cuenta (p. 20).

De tal suerte que la pequeña anécdota que se cuenta no es necesariamente el fin de un relato; fácilmente puede ser una excusa, la capa de historias más radicales y profundas que resultan

difíciles de contar, o de asimilar, con una transparencia, en ocasiones bastante parecida a la vulgaridad.

En tal orden de ideas, el profesor encargado de enseñar la producción textual a través de cuentos, como en este caso el realista, debe tener presente las diferentes intenciones de los escritores, y que todas ellas, incluso las más antipódicas, puedan sintetizarse en un relato. Pues su éxito pedagógico no estará solo en interpretar las intenciones ocultas de los textos producidos, una labor muy interesante desde el punto de vista de la pedagogía social, sino en hacer al estudiante un verdadero conocedor del asunto que le concierne y que les convoca: escribir es reconocer conscientemente el universo al que se debe enfrentar, tanto el evidente como el profundo. Allí el conocimiento técnico de lo que se propone es fundamental, y requiere que el docente tenga claro cuál es el esquema narrativo del cuento: “una situación inicial donde se presentan los personajes, un desarrollo de acciones para alcanzar metas o resolver dificultades, una exposición de dificultades o eventos interesantes y una solución final” (Martínez 1997, p.38).

Sin embargo, la mayoría de personas coinciden con el mal llamado síntoma de la hoja en blanco, aquel pánico a enfrentarse con la primera hoja, que es un reto para escribir, una afrenta a la propia imaginación, a la racionalidad, y a la capacidad de plasmarla en un texto escrito. Cortázar (1969) citado en Pérez y Barro (2010) apunta las características primordiales que todo buen cuento debe tener:

...la tensión, el ritmo, la pulsación interna, lo imprevisto dentro de parámetros previstos, esa libertad fatal que no admite alteraciones sin una pérdida irrestañable. Los cuentos de esta especie se incorporan como cicatrices indelebles a todo lector que los merezca: son criaturas vivientes, organismos completos, ciclos cerrados y respiran (p. 113).

Así pues, la creación de un cuento debe tener el equilibrio entre las técnicas racionales de su estructura narrativa (ritmo, pulsación, forma del relato, etcétera) y las posibilidades imaginativas que se permiten en su más plena voluntad, ese equilibrio lo representa bellamente Sampeiro (2005) cuando afirma que “un cuento se escribe sabiendo solo parte de lo que está naciendo en la escritura” (p.55). Por lo tanto el docente debe saber equilibrar estos elementos de una manera juiciosa, o debe darle prioridad a uno de los dos, según las circunstancias académicas se lo indiquen, y es solo en este manejo equilibrado de las fuerzas que componen un cuento, que se podrá transmitir la idea de cómo elaborarlo, cómo producirlo, bajo qué condiciones hacerlo, y esto permitirá al niño el balance entre lo que puede controlar y lo que no de aquello que hace, evitando de tal suerte frustraciones en el proceso, ya que, por ejemplo, “cuando se escribe un cuento, el escritor no pone ni explica todo, sino que deja asuntos ocultos para que el lector los imagine, los deduzca, los sobreentienda” (Samperio,2005, p. 55).

Pero lo anterior no es un defecto de la escritura del cuento, sino justamente uno de sus plus, uno de los elementos que les singularizan frente a otros tipos de documentos escritos, y el docente debe saber transmitir esta idea, no como una frustración ni una falta, sino como una posibilidad y una potencia. Todo docente, en consecuencia, que desee trabajar la producción de cuento, debe preguntarse: ¿Cómo convertir la realidad en un objeto que sea literaturizable además de ficcionarlo y resignificarlo a partir de la escritura?:

El embrión lo hace nacer cualquier accidente imprevisto o previsto; un encuentro con un desconocido, las palabras de un amigo, una puerta cerrada, un pasillo al cabo del cual hay un balcón...El cuentista muestra una experiencia universal dentro de un acontecimiento singular (Samperio, 2005, págs. 41 y 37).

En teoría literaria, todo es susceptible de ser un insumo a la narrativa, pero lo anterior requiere el despertar a la sensibilidad, a la capacidad de resignificar la experiencia, y a la posibilidad de narrarla sin vergüenza. Para ello también se requiere, desde el punto de vista pedagógico, una lucha titánica con la cultura, desprenderse de paradigmas morales y narrativos que cercenan las capacidades escriturales de los niños, como por ejemplo con la estructura lineal de los relatos, o la forma como tradicionalmente nos han enseñado tan políticamente correcta de escribir los finales felices: “El clásico...y *vivieron felices para siempre* con que concluyeron los cuentos tradicionales para niños sugiere que vivir felices no es, en primera instancia, algo digno de ser contado. Lo que se cuenta es el conflicto” (Samperio, 2005, p.33).

Y justamente en esta capacidad de contar desde la diferencia, desde la experiencia inmediata, de reconvertir un final en algo problemático, en un nuevo comienzo, de comenzar desde una parte distinta al origen de un universo, sino con historias que suponen que el comienzo está en otra parte, que comienzan al final, en fin... que se permiten la libertad de imaginar, y que lo asumen con la responsabilidad que exige todo acto libre.

Para el presente trabajo se eligió el cuento realista para mejorar la producción escrita en los estudiantes intervenidos. Por esta razón es que seguidamente se hace una aproximación al realismo.

### **3.5. El Realismo**

El espectro investigativo de la presente entrega tiene un componente muy definido: el cuento realista. Como se ha expresado desde la justificación, el texto realista se considera con pertinencia pedagógica, ya que permite partir de la experiencia inmediata del estudiante, lo que, por lo menos desde el punto de vista del insumo, resulta un elemento ganado en las bases de la producción textual.



Para iniciar, es importante decir que el realismo surge en contextos muy específicos de la revolución industrial, demostrando una vez más que los hombres sobreviven tanto por el plano de su realidad inmediata, como por la capacidad de la ilusión, que en el fondo no se opone a la realidad, sino que permite admirarse por ella, lo que de otra manera exigiría a los seres humanos a vivir en un plano desesperante y turbio: “La tendencia realista empieza a definirse en Francia por los años de 1850 y luego aparece en las décadas siguientes en Inglaterra, en España, en Portugal, en Italia y un poco más tarde en Alemania” (Lissorgues, 2008, p. 24).

Al respecto no se puede considerar como un hecho aislado, que haya surgido por la fuerza del destino, contiene una historia y se puede rastrear, desde el punto de vista de la historia de la estética, desde el romanticismo, que, según Lissorgues (2008), contiene ya la célula y la fuente del realismo:

Cuando surge en Europa, a mediados del siglo XIX, el discurso sobre el Realismo, ya hace tiempo que los escritores y los artistas han puesto los ojos en la realidad circundante, pues el realismo estaba ya en germen en el Romanticismo (p. 31).

Es decir, el realismo, desde el punto de vista literario, es un acontecimiento en el mundo de las letras, porque resulta la primera vez que un movimiento estético deja su carácter local o regional, y se da en un plano internacional, desde Europa a los Estados Unidos, y hay un gran concierto que trata de ensoñar la vida desesperante y la angustiante realidad que vivían las sociedades con el desarrollo industrial auestas, y con los costos humanos que ello acarreó: “Toda la vida literaria de la segunda mitad del siglo XIX se desarrolla sobre un fondo de historia económica, social, mental y política en el que muchos acontecimientos tienen una dimensión internacional” (Chevrel 1982, cita en Lissorgues, 2008, p. 33).

Es pues, en ese contexto de realidad desesperada, la vocación maquinal, la deshumanización del ser humano, la pérdida de valores morales derivados de la edad media, que los hombres se plantean la necesidad de resucitar la ilusión a través del arte, y en este caso concreto, a través de la escritura. Ahora bien, no toda la estética sirve para representar todos los momentos de la historia. Cada forma estética tiene unas cargas históricas que le hacen adecuado a reflejar un momento histórico.

Es por ello que a la revolución industrial no le quedaba bien el romanticismo, pues no reflejaba el drama social que se evidenciaba en las sociedades modernas y modernizadas, los conflictos de clase, la proliferación de la pobreza, las zonas marginales de las ciudades, etcétera:

Surge pues la orientación realista, como fenómeno de época, con la conciencia colectiva de que la realidad por sí sola (es decir, no sometida a un proceso de idealización) merece ser objeto de arte. Con el discurso sobre el realismo entramos verdaderamente en una tendencia, una orientación, que abarca tanto la literatura como las bellas artes, dentro de la cual surge la doctrina naturalista, como un intento para relacionar la literatura con la ciencia (Lissorgues, 2008, p.46).

De esta manera, en el texto realista confluyen un hecho histórico: la revolución industrial, y una epistemología del mundo: el naturalismo científico. Representa pues, una forma muy concreta de ser del hombre en la historia del mundo. El mismo género literario, es una de las maneras de percibirse en el discurrir de la propia historia de la humanidad.

Ahora bien, lo anterior no obsta para considerar que, “superadas” las condiciones traumáticas de la revolución industrial, el cuento realista no sirva de insumo, de instrumento para trabajar con una población pequeño burguesa (clase media-baja) con padres comerciantes y oficinistas en promedio. La razón de usar el cuento realista no es histórica, sino pedagógica e instrumental,

pues como lo plantea Lissorgues (2008): “La cuestión del realismo no radica solo en la presencia de algún reflejo de lo real en la obra de arte, sino que depende del grado de atención y del papel que se le otorga a la realidad” (p. 34).

Así pues, lo que resulta interesante desde este punto de vista, es el enfoque sobre uno de los aspectos de la experiencia, y no sobre ella en general, es decir, en la capacidad de abstraer uno de los elementos de una experiencia general, haciéndola insumo de una historia, materia prima del relato, puente para una intención comunicativa. El objeto representado no debe ser de una significación social relevante, sino cualquiera que haya resultado significativo a la experiencia individual, como por ejemplo harían Balzac y Sthendhal, a propósito de los obreros como figuras fundamentales de sus relatos literarios: “Sthendhal y Balzac rompen con la teoría clásica cuando toman a individuos cualesquiera de la vida diaria [...] para hacer de ellos objetos de representación seria, problemática y hasta trágica” Auerbach (1968), cita en (Lissorgues, 2008, p.36.).

Este tipo de relatos pueden funcionar a la manera de reflejo, en el que sus letras sirvan como espejo de una realidad social inmediata, pero no lo hacen de forma literal, sino figurativa. Las situaciones planteadas pueden reflejar una abstracción que nunca ha sucedido, pero que siempre pueden suceder en esas condiciones. Es decir, que el texto que parte de la realidad no se debe restringir a lo que ella es, sino a lo que ella permite:

Un cuento realista es el resultado de la voluntad de reproducir, lo más exactamente posible, las percepciones del No-yo (naturaleza, sociedad) y del Yo (sentimiento, pensamientos). Su fórmula estética podría ser: el mundo tal como es. La voluntad de describir de manera que cualquier hijo de vecino reconozca lo descrito lleva a elegir perspectivas ordinarias desde las que se vean objetos también ordinarios. El narrador con aspiraciones al realismo se planta en medio de la vida cotidiana y

observa con ojos normales desde la altura de un hombre del montón. El subrayado es nuestro (Imbert, 1979, p. 148).

Sin embargo, la situación planteada no es significativamente igual a la realidad, sino que se permite leer desde ella, sin copiarla en su sentido ni en la relación de sus significantes:

Una de las paradojas del llamado «cuento realista» que en tercera persona procura ser objetivo es que, en última instancia, es menos realista —es decir, menos ajustado a la naturaleza subjetiva del conocimiento humano— que el cuento escrito en primera persona donde no se disimula que todo está aprehendido e interpretado por la conciencia individual del protagonista o del testigo (Imbert, 1979, p. 73).

Por lo tanto, metodológicamente hablando, el texto realista permite un mayor movimiento en la intención de producir texto, partiendo del hecho objetivo de la realidad inmediata, sin definir desde afuera el orden de prioridad de cada una de las experiencias, sino que resulta una labor interior, íntima de cada persona, la de decidir el orden de éstas, y la manera de relacionarla entre sí, partiendo de la realidad, pero relatándola no como reflejo, sino como posibilidad narrativa.

En el siguiente apartado se hace referencia al enfoque de la presente investigación.

### **3.6. Enfoque comunicativo**

Para entender el enfoque comunicativo, primero es preciso identificar el acto comunicativo. Ya se exploró la idea según la cual el hombre es el único ser que carece de naturaleza, y esto le obliga a construir un sentido que, por regla general, está organizado a partir de palabras, y del sentido del mundo que se construyen a partir de ellas. Estas mismas palabras indican que se convive en un mundo de otros, en el que el hombre mismo es de otros para los demás, y en el que se construye un universo en común a partir del uso compartido de un lenguaje cuyos significados son similares, por lo menos desde el punto de vista formal, y permite tener algunos puntos de

encuentro con las estructuras mentales de unos y otros seres: "...a presencia del otro en la palabra da a esta última su carácter creador, desencadenado un pensamiento colectivo y generando una verdadera retroalimentación de lo que se quiere comunicar" (Todorov, 1971, p.122).

Pero la comunicación no se refiere a la capacidad de memorizar palabras, sino al hecho de poder compartir el significado en un mundo comunitario. La palabra está destinada al otro, supone al otro, e inserta en el mundo como un otro para los demás. La palabra, en síntesis, no vale en sí misma, y su valor solo se genera cuando se comprende como un acto comunicativo, es decir, cuando tiene una intencionalidad y está determinada a un fin específico a partir de la creación de significados. En este sentido Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

Así pues, la palabra en cualquier manifestación, incluso en la más privativa de las actuaciones, siempre es un acto colectivo, tanto porque al utilizarla reconoce (quiéralo o no) el legado cultural que ha transmitido el significado de las palabras, como en su destinatario (real, por ejemplo, en el habla, o imaginario, por ejemplo, en el texto escrito) y final, en su función pragmática en el que el otro se supone como el destinatario del mensaje.

Ahora bien, así como el habla no es un conjunto de palabras que se acumulan y se reúnen en automática sinfonía, sino que requieren una planificación final, que siempre piensa en el destinatario final (el otro), así mismo el acto comunicativo no se presenta por inercia ni es un acto menor, requiere de una serie de protocolos claramente establecidos que indiquen que se trata, efectivamente, de un acto comunicativo, y no de palabras enunciadas sin una intención distinta a sí mismas, con lo que la comunicación queda anulada por principio. Comunicación es palabra que transfiere sentido, no literalidad:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Hymes, 1972, p. 113).

Hay, pues, un lugar social del habla, una forma de enunciación según el contexto y el destinatario, aspectos que se deben considerar para no confundir la ebullición insensata de palabras, con actos comunicativos reales. Hymes (1972) citado por Lomas (1993) refiere por lo menos ocho aspectos que configuran el acto comunicativo: "... Los participantes, la situación, las finalidades, las secuencias de actos, la clave, los instrumentos, las normas, el género" (p. 46). No todos los actos de lenguaje, en consecuencia, se pueden considerar actos comunicativos, pero ello no obsta para considerar el lenguaje como una inmensa complejidad que puede ser explotada de múltiples maneras. La comunicación, la interacción y la significación son requisitos formales de un lenguaje cuyas posibilidades de trabajo resultan inmensas, casi infinitas: "...la explicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido si se da en actos comunicativos significativos, es decir, que tengan un carácter funcional en el sentido de ser pertinentes para la comunicación, la interacción o la significación". (MEN, 1998, p. 35).

Se trata, pues, de desarrollar competencias comunicativas reales, en las que se deben evaluar aspectos aparentemente lejanos del lenguaje, pero que definen y demarcan que un acto comunicativo sea real, intencionado y efectivo, dado el contexto social y el destinatario final o sean simples vociferaciones, susurros no más de lo que debería ser un acto real de comunicación.

En este sentido, para que un niño comprenda las dimensiones del acto comunicativo, se requieren ingentes esfuerzos y paciencias santificadas, es la reunión de familia, Estado y sociedad la que lo permite (art. 10 ley 1098) logrando que los niños se inserten en el orden de lo real, lo que es reforzado por el Estado, todas sus instituciones, incluyendo la escuela, y la sociedad, incluyendo la cultura. Es en este corto circuito que los actos de habla cobran un verdadero significado, y las palabras se asocian a significados sociales (familiares, educativos, estatales y callejeros) ocasionalmente se constituyen como significaciones aisladas (por ejemplo el lenguaje callejero, en algunos casos), pero regularmente en cada escenario se tienden puentes de significación que hacen posible que el niño, el joven, el adulto, a pesar de los múltiples escenarios en los que se mueva, tenga la capacidad de compartir significaciones comunes en esas distintas manifestaciones de su ser social:

El objetivo último del enfoque comunicativo es que esos aprendizajes sean llevados a la práctica en la vida. Las diferentes situaciones de uso de la lengua en los alumnos ofrecen una infinita variedad de posibilidades, como sus pláticas con los amigos, en las que usan elementos de reforzamiento lingüístico y extralingüístico, los cuales enriquecen, favorecen o deterioran el ritmo y sentido de la charla, plática, discurso o petición (Zebadúa y García, 2011, p. 21).

De esta manera, el lenguaje no es un terreno plano, ni tierra árida, es la sinuosidad voluptuosa de tierras escarpadas, y es un desafío, al mismo tiempo que un inmenso potencial de la educación que hace de él su materia prima y su fuerza vital, haciendo especial énfasis en la significación y a la comunicación, situando la educación en un lugar central, teniendo presente que la comunicación y la significación no hacen parte del terreno exclusivo de las asignaturas que trabajan el lenguaje, sino de todas aquellas que, por el solo hecho de hablar para comunicar sus ideas, requieren del lenguaje como su materia prima, antes que sus conocimientos disciplinares, que sin un medio para transmitir su sentido, serían simplemente inútiles:

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico (MEN, 1998, p. 46).

El enriquecimiento del trabajo pedagógico está, en primera medida, en valorar el potencial del lenguaje con el que se trabaja, y, en segunda, en poder transmitir las ideas a los estudiantes a los que enseña, haciéndoles comprender que hay un mundo más allá de la palabra concreta, que en el acto comunicativo la palabra inmediata, apegada a su literalidad debe desaparecer, “desliterarse”, y debe dar cabida al acto comunicativo en general, en el que las palabras no se identifican como una concreción aislada de sonidos o letras, sino como un todo universal conectado, y que en esa relación pueden crear universos, hablados y escritos con intenciones comunicativas que, incluso, pueden ir más allá de la evidencia de lo que quisieran expresar de forma abierta y evidente, como por ejemplo cuando hay segundas intenciones o lecturas entre-líneas:

El acto comunicativo se vive en el momento en que las palabras desaparecen y se genera en la mente de cada individuo una interpretación donde las ideas previas y experiencias cumplen un papel fundamental para generar una retroalimentación y poder expresar con palabras o gestos las propias opiniones (Todorov, 1971, p. 68).

Sin embargo, tanto los estudiantes como algunos docentes desconocen la importancia y el trasfondo del acto comunicativo, ya que se da por hecho que el acto comunicativo es una intención evidente en todo acto de lenguaje, como si fuere su consecuencia lógica, pero es algo



que a la luz de la teoría no resulta evidente y se debe matizar, por ejemplo, en un acto de lenguaje superior como la escritura.

Entonces, ¿escribir supone que hay una intención comunicativa con el otro que lee? No necesariamente, sobre todo en un contexto como el escolar en el que la escritura en la hoja de cuaderno ha estado asociada a la identificación del sujeto que escribe, a su señalización, administración y clasificación. El niño pone su nombre, grande, con puño y letra, acto seguido del grado al que pertenece, sin que ello signifique una acción comunicativa real. El niño lo hace en automático, de manera mecánica, sin detenerse en aquello que escribe porque da por obvio la señalización que debe tener todo aquello que salga de su ser y se plasme en una hoja de cuaderno. No hay conciencia del autor que escribe, solo del sujeto que se debe señalar y administrar por el aparato escolar. Es por ello que se precisa desde el ejercicio educativo, una re-educación de los actos comunicativos a partir del sujeto, de la conciencia, y de la intencionalidad de cada cosa expresada o escrita: “Es posible trabajar cada componente del texto, de manera analítica, siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real”. (MEN, 1998, 36).

Ahora bien, frente a los actos de habla que no se consideran actos comunicativos por parte del aparato escolar, desde la perspectiva de González (1990), suponen un importante problema a destacar: o no son actos comunicativos, o son incomprensidos en la significación mental de quien lo recepciona. En el segundo caso, la incomprensión de un acto de habla, y su categorización como acto no comunicativo, puede traer como consecuencia la incapacidad de trabajar con un universo de significaciones que representan experiencias y significados mucho más interesantes para el alumno, que aquellas con las que se ve obligado a trabajar por cuenta de la imposición de significados docentes y significaciones institucionales:

...las tareas de aprendizaje deben atender al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas

adecuadas a cada contexto y situación, y proporcionando a los aprendices, estrategias de uso y reflexión meta-comunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender. González Nieto (1990) citado por (Lomas, 1993, p. 55).

Los docentes que pretendan desarrollar la acción comunicativa, deben tener, entonces, este enfoque comunicativo de la acción pedagógica, que, según Zebadúa y García (2011) “Pretende desarrollar en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales” (p. 17).

Para lograr lo anterior se requiere, a su vez, desarrollar la competencia comunicativa, que no solo se refiera a la significación social del lenguaje, sino a su uso según los contextos y destinatarios del mismo. De tal manera que cuando el estudiante comprenda estos regímenes de enunciación, podrá apreciar lo multifacético de un lenguaje que también se transforma, se camufla y evoluciona de acuerdo a los contextos, las edades, los destinatarios y las causas que lo hacen posible. Allí el concepto de competencia comunicativa ha sido comprendido por el alumno: “Al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (Lomas, 1999, p.35).

La competencia comunicativa se trata de un lenguaje apropiado, adecuado, y con el que se tengan todas las posibilidades de explotar sus capacidades y potencialidades, es más que el habla y más que la gramática, y se debe mover en ambos universos, es situacional; posiciona al que enuncia, y da un lugar al interlocutor, y define la pertinencia de lo que se dice a partir de factores paralingüísticos que definen a su vez el acto comunicativo: sujetos involucrados, situaciones planteadas, emociones comprometidas, etcétera:

Se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuál es el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etcétera. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Hymes citado en (Zebadúa y García 2011, págs. 18 y 19).

Según Zebadúa (2011), el enfoque comunicativo (que trabaja a su vez la competencia comunicativa) es uno de los insumos pedagógicos más importantes, porque, “todo docente de cualquier materia, por el simple hecho de enseñar, se transforma en un profesor de la lengua” (p.21), la transmisión de conocimiento es un acto de lenguaje, en el que “el alumno junto con el profesor, constituyen el binomio necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo” (p. 21), sin embargo, a pesar de que el lenguaje sea parte muy importante del universo del enfoque comunicativo, realmente la competencia comunicativa desde el punto de vista pedagógico, se desarrolla en el lenguaje escrito, pues, como lo menciona Zebadúa y García (2011): “...el enfoque comunicativo cobra sentido en el lenguaje escrito, pues los textos van dirigidos hacia un lector potencial con el cual se pretende establecer una comunicación, en una interacción comunicativa” (p.17), de tal manera que es con este enfoque con el que se pueden “mejorar (las) capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación” (p. 17).

El objetivo principal de las prácticas pedagógicas, desde un enfoque comunicativo, es que el niño o niña participe y se involucre en situaciones de lectura y escritura con sentido, que tenga la capacidad de significar su experiencia a través de palabras, y que reconozca en ello una dinámica de enseñanza-aprendizaje permanente, en constante evolución, y revalorándose a sí misma,

revalorando, de forma juiciosa y disciplinada, al mismo tiempo, la relación entre experiencia y palabra, y la manera como cada una puede complementar a la otra.

Por todo lo anterior en el siguiente apartado se revisará la secuencia didáctica como herramienta del presente trabajo.

### **3.7. Secuencia didáctica**

Improvisar tiene algunos encantos innegables, pero también unos riesgos peligrosos, trabajar con niños, jóvenes y adolescentes obligan a replantear la responsabilidad que como docentes (Estado) se tiene con la formación académica y ciudadana de estos niños; es una responsabilidad que no se puede dejar al azar. Planificar es entender y atender la responsabilidad social. En el ejercicio docente dicha planificación se conoce como secuencia didáctica, Camps (1994), citada por Pérez (2005), la define como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 4). Permite tener unos alcances pedagógicos precisos, unas intencionalidades claras, y, sobre todo, hace hablar a docentes y estudiantes con un lenguaje común, en el que ambos comprenden las metas a las que deben llegar, y las expectativas que se tienen sobre cada uno. No es un ejercicio aislado, sino, sobre todo, integracionista, relacionador, se inscribe como un todo pedagógico en un periodo de tiempo específico, haciendo que el alumno pueda encontrar conexiones entre distintas materias que antes consideraba aisladas y poco útiles: “Las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que se denomina secuencia didáctica, adquieren sentido y significatividad en relación con los objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesores y alumnado” (Camps y Zayas, 2006, p. 10).

Es, pues, una acción planeada para un periodo limitado de tiempo, y con integrantes limitados, según la capacidad de aporte de cada una de las asignaturas en el objeto por investigar, no le da

prioridad a una rama del conocimiento, sino que se relaciona con el saber de una forma completamente distinta, entendiéndolo como una relación, una asociación, y, en últimas, una colaboración, todos trabajando por un objetivo final y hablando un lenguaje claro desde el principio hasta la entrega de productos que le resultan al estudiante factibles, posibles, tocables, verificables, por lo que se trata de un saber que se encarna en productos finales, tiene un esquema de acción, que según Camps (2006) “tiene tres fases: iniciación, desarrollo y evaluación” (p.33), cada una de ellas con objetivos específicos, con un conjunto de acciones que permite saber cómo y por qué se debe llegar allí, y con una participación de las distintas disciplinas del saber de manera organizada, dejando al estudiante como un elemento propositivo en medio de esta relación con el saber, con esta nueva forma de adquirir el saber, en el que:

Se formula como un proyecto de trabajo que se desarrolla durante un determinado período de tiempo. (y) Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje (Camps, 2006, p.10).

De esta manera, la secuencia didáctica se puede caracterizar por distintas entregas finales, de las cuales la escritura es solo una de las posibles. No es consustancial a la secuencia didáctica, o se podría pensar como parte de una de las fases del proyecto, lo que sí se permite decir con la secuencia didáctica es que ella constituye, en sí misma, una estrategia didáctica que por la propia estructura del proceso: relación de saberes, sistematización de información, planificación de la acciones, lo preparan como un ser integral con una gran capacidad de resolución de conflictos, tal como lo plantea Jolibert (2002) cuando afirma que la secuencia didáctica [es] una estrategia didáctica de resolución de problemas.

Por lo anteriormente enunciado no cabe duda que la SD es una propuesta pedagógica que permite por un lado un mejor aprendizaje en los estudiantes, y por otro lado, transformaciones dentro de la labor docente. De esta manera, después de haber abordado este concepto, se hace necesario para esta investigación analizar las prácticas reflexivas en el quehacer pedagógico. El siguiente apartado tratará de ello.

### **3.8. Prácticas reflexivas**

Ser un pedagogo en sentido estricto, exige una reflexión permanente de su quehacer profesional, y la reevaluación constante de sus instrumentos de transmisión de conocimiento y de la evaluación de estos. Según Perrenoud (2007), el docente debe tener dos capacidades claramente desarrolladas: la de su saber específico, y la de su capacidad autoreflexiva. El enseñante reflexivo, desde esta perspectiva, no es simplemente alguien que reflexiona, capacidad que tienen más o menos por regla general todos los seres humanos, sino alguien que entiende que ello es parte consustancial de su ejercicio profesional, que no es esporádico, y que no debe esperar una crisis para producir reflexiones fundamentales, sino que la misma naturaleza de su ejercicio así se lo exige continuamente, y lo hace de forma rigurosa, sistemática, instrumental y hasta metódica. La reflexión no es el producto de una coyuntura, es la propia reflexión la que causa las coyunturas que definirán el horizonte del significado de la acción pedagógica.

Es así como el ya citado Perrenoud (2007) hace un símil para demostrar esta diferencia (ocasionalmente sutil) y sin embargo tan poderosa: “¿No habrá, entre la forma habitual de reflexionar y la práctica reflexiva, la misma diferencia que existe entre la respiración de cualquier ser humano y la de un cantante o un atleta?” (p. 44). La reflexión, desde tal punto de vista, es menos una actitud personal que una exigencia profesional, pero esta exigencia profesional solo se consolida al convertirse en una actitud de la persona. En el docente, desde tal punto de vista

confluye la persona en un pleno compromiso con su ejercicio profesional, allí persona y profesional se comprometen en una acción reflexiva permanente que es al mismo tiempo exigencia y convicción:

En un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábito (Perrenoud, 2007, p. 11).

En este sentido el docente debe ser un vigilante de sí mismo, cuestionador de sus propios métodos, hacerse objeto de su propio estudio. Solo así es posible la perfectibilidad de su ejercicio:

Un practicante reflexivo nunca deja de sorprenderse, de urdir la trama, puesto que lo que observa está en consonancia con sus marcos conceptuales. Estos últimos pueden provenir de una larga práctica reflexiva personal y de los conocimientos personales que le ha permitido acumular el transcurso de los años. En general, la reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes (Perrenoud, 2007, p. 49).

De tal manera que la reflexión a la que se refiere Perrenoud no es estrictamente experimental, a ella contribuye el aspecto personal, la formación profesional, y muy especialmente su capacidad de resiliencia para entender que una mala experiencia pedagógica no debe ser un óbice para atreverse a replantear su modelo.

Ahora bien, de acuerdo a Schön (1998), la actitud reflexiva no significa que los hechos se deban acomodar a la luz de teorías pedagógicas, incrustándoles modelos que los fuerzan a contenerse en categorías analíticas prediseñadas, este sería más bien un ejemplo de pereza mental, en el que se evidencia una incapacidad por parte del maestro de generar sus propias teorías para modificar la experiencia y los hechos concretos de su escuela y aulas de clase:

Quando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. [...] No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción (Schön, 1998, p. 72).

Lo anterior demuestra que actitud personal, disposición al cambio, semblante investigativo, capacitación permanente, y valorización de la experiencia son los componentes fundamentales de un ejercicio pedagógico que se considere realmente innovador, transformador y eficaz. Es una combinación que difícilmente se encuentra, y quienes la tienen difícilmente la ponen en equilibrio, pero demuestra que la acción pedagógica no es simple, es compleja, abierta, desafiante, y requiere actitudes dispuestas a afrontar esas realidades difíciles desde el equilibrio de la razón y la calidez de la pasión por lo que se hace.



### **3. Marco metodológico**

En este apartado se presenta el diseño metodológico que guía esta investigación, en el que se incluyen el tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos para la recolección de información y procedimiento.

#### **3.1 Tipo investigación**

La presente investigación es de carácter cuantitativo, que de acuerdo a Hernández, Collado y Baptista (2006) “usa recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamientos” (pàg.15), en este caso busca medir el impacto de una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos en los estudiantes. Para el caso de esta investigación, la variable independiente es la secuencia didáctica y la variable dependiente, la producción de textos narrativos.

Se pretende describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la producción de textos narrativos (cuentos realistas) por parte de los estudiantes participantes después de su implementación.

De otro lado, se realiza un análisis cualitativo de la información teniendo como instrumento de referencia el diario de campo, el cual se construyó a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza del lenguaje. Dichas reflexiones se realizan teniendo en cuenta los postulados de Schön (1998) y Perrenaud (2004) para definir las categorías: descripción, expectativas, auto-percepción, rupturas, continuidades, auto-cuestionamiento, auto-regulación, afectividad y motivación, las cuales emergieron del diario de campo.

### 3.2 Diseño de investigación

El diseño utilizado para esta investigación es el cuasi-experimental puesto que se realiza tanto el Pre-test como el pos-test a un solo grupo de control (Bernal, 2006), lo que se denomina intra-grupo, a los cuales se les aplicó un Pre-test para evaluar el estado inicial de producción de los estudiantes, luego se aplicó la secuencia didáctica y, finalmente, se evaluó mediante un Pos-test para valorar el estado final de producción e textos narrativos de los estudiantes.

Tanto el Pre-test como el Pos-test se contrastan para la valoración de la incidencia de la secuencia didáctica en la producción de textos narrativos para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en el mejoramiento de la producción de dichos textos y proceder a hacer el análisis de los datos.

Lo anterior se complementa con un proceso de análisis cualitativo de las prácticas reflexivas del docente, con el propósito de verificar la pertinencia del trabajo pedagógico en la producción del texto narrativo, así como reflexionar sobre la posibilidad de transformar las prácticas de aula.

### 3.3 Población y muestra.

La Población objeto de investigación son los estudiantes del grado séptimo del colegio Santa Juana de Lestonnac, del Municipio de Dosquebradas- Risaralda-. Es un grupo de 15 personas compuesto por ocho niños y siete niñas, cuyas edades oscilan entre los trece y los catorce años.

*Tabla 1 Muestra Institución Santa Juana de Lestonnac.*

<b>Institución Santa Juana de Lestonnac</b>				
Número total de Estudiantes	<b>GRADO</b>	<b>GÉNERO</b>		<b>EDAD</b>
		<b>F</b>	<b>M</b>	
<b>15</b>	7°	7	8	13 – 15 años

Las familias de doce estudiantes están conformadas en su mayoría por padre, madre y hermanos; una de las estudiantes vive con su abuela materna, dos estudiantes solo con su madre. Cuatro estudiantes viven a pocas cuadras del colegio, los demás vienen de diferentes partes del municipio, los cuales llegan en transportes contratados o son llevados en motocicletas y automóviles particulares.

En cuanto a la situación socioeconómica, son de estrato medio; los padres son oficinistas, empleados de almacenes de cadena y comerciantes. Una se desempeña como enfermera en el hospital Santa Mónica de Dosquebradas. Son niños y niñas alegres, con buenas relaciones entre sí y disposición para el estudio.

Para elegir la muestra, se verificó que se encontraran debidamente matriculados en la institución educativa, para el año lectivo 2018. En principio, se realizó una reunión con los padres de familia para socializar la intención de la investigación y para firmar el consentimiento informado. En la misma reunión se les explicó el papel que jugaban a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica. También se les aclaró que la participación en esta era voluntaria.

Se tuvo en cuenta, para el Pos- test, que los estudiantes asistieran por lo menos al 80% de las sesiones realizadas.

### **3.4. Hipótesis**

#### **3.4.1. Hipótesis de trabajo**

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de textos narrativo tipo cuento realista de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del municipio de Dosquebradas.

### **3.4.2. Hipótesis nula**

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo **no** mejorará la producción de textos narrativo de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del municipio de Dosquebradas.

### **3.5. Definición de las variables**

Luego de formular la hipótesis de trabajo de la investigación se utilizarán dos variables que afectarán la investigación, una independiente y la otra dependiente.

La descripción tanto de la variable independiente como de la dependiente, fue un ejercicio colaborativo de los estudiantes de la maestría III cohorte, de la línea de lenguaje del macro-proyecto de producción y comprensión del año 2017.

Un aspecto clave fue la revisión y recomendaciones de los asesores en la construcción de las variables.

#### **3.5.1. Variable independiente: Secuencia didáctica**

Para el presente trabajo, la variable independiente que se tomó fue la secuencia didáctica que se propuso como estrategia de enseñanza y aprendizaje con el fin de contribuir a mejorar los niveles de producción de textos narrativos cuentos realistas de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del municipio de Dosquebradas.

La variable independiente afecta directamente los resultados, es la variable que se estudia y se manipula (cambia). Es la que configura los cambios de la variable dependiente. También se llama variable de respuesta. La Secuencia Didáctica (SD), tomada como una propuesta que tiene una interacción comunicativa inserta en una situación discursiva, con unos objetivos específicos, (Camps, 2003) permite crear un ambiente en el aula donde se pueda producir textos con sentido para los estudiantes.

Por su lado Pérez y Roa (2010) plantean la noción de Secuencia Didáctica (SD) como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para garantizar algún aprendizaje. Jolibert (2002) define la secuencia didáctica (SD) como una estrategia didáctica de resolución de problemas, que enfrenta al alumno a la complejidad de un texto, ya sea para su producción o para su comprensión.

Por tanto, se asume la secuencia didáctica (SD) como una unidad de aprendizaje que tiene propósitos claros entorno, en este caso, de la producción de textos, que debe tener unas acciones bien planeadas e intencionadas, que permitan la interacción en el aula.

La secuencia didáctica se constituye a partir de tres fases:

**Fase de Preparación:** Orientada hacia la planeación, para lo cual se diseñan actividades articuladas, con el propósito de lograr unos objetivos concretos, en donde se deciden las características de las actividades que se llevarán a cabo y se dejan claro los contenidos que se van a adquirir.

**Fase de Ejecución:** Proceso de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño de actividades en varias sesiones que tiene un tema integrador y que se desarrolla de manera secuencial y no de forma aislada, en esta fase los estudiantes exploran, conocen, ponen en práctica las herramientas necesarias para producir textos expositivos.

**Fase de Evaluación:** Se realiza constante y es formativa, verificando el logro de los objetivos planteados, se hace uso de la Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación.

La siguiente tabla presenta la operacionalización de la variable independiente con sus dimensiones e indicadores.

En la siguiente tabla se muestra la operacionalización de la variable dependiente: secuencia didáctica.

*Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica*

<b>Secuencia didáctica</b>	
Definida por Camps (2003) como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de unas tareas, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.	
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Planeación o preparación</b>	
En esta fase se planea la secuencia didáctica: ¿Qué hay que hacer?; momento importante en donde se explicita la finalidad de la tarea que se emprende, ¿Qué se va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Y también es necesario hacer explícitos los objetivos de aprendizaje (Camps 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La tarea integradora</li> <li>-Objetivos didácticos</li> <li>-Contenidos didácticos</li> <li>-Selección y análisis de dispositivos didácticos</li> </ul>
<b>Ejecución o desarrollo</b>	
En esta fase se incluyen los procesos de intervención pedagógica para cumplir con los objetivos propuestos en la primera fase. Además, se da la planificación, textualización y revisión de la producción textual, así mismo otras actividades pedagógicas que permiten cumplir los objetivos, como, por ejemplo; las interacciones verbales entre compañeros y profesor (Camps 2003).	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación de la secuencia didáctica.</li> <li>-Contrato didáctico.</li> <li>-Activación de esquemas de conocimientos.</li> <li>-Evaluación de condiciones iniciales para la producción textual expositiva (indagación de conceptos previos).</li> <li>-Lectura y análisis de textos narrativos.</li> <li>-Actividades para el aprendizaje de la producción textual narrativa.</li> <li>-Planeación textual narrativa.</li> <li>-Primera redacción.</li> <li>-Revisión.</li> <li>-Reescritura.</li> <li>-Socialización del texto final.</li> </ul>

	-Publicación.
Evaluación	-Rejillas
Esta fase es inherente al proceso de	-Observación
aprendizaje, se realiza desde el inicio hasta	-Exposiciones
la finalización, facilita la interacción entre	-Autoevaluación
profesor y alumnos y entre compañeros,	-Coevaluación
además no es sólo un juicio sobre los	-Heteroevaluación
resultados logrados individualmente por	
cada uno de los alumnos, sino por el grupo	
incluyendo al profesor, ya que es formativa	
(Camps 2003) fomentando participación en	
los procesos de aprendizaje y así conocer	
las dificultades que se tiene.	

### **3.5.2. Variable dependiente: producción de textos narrativos (cuentos realistas)**

La producción de un texto narrativo, es en este caso la variable dependiente, ya que es el resultado de las actividades planeadas y articuladas entre sí. Es decir, apoyados en Jolibert (2002), la variable dependiente es un proceso estructurado de construcción de competencias lingüísticas, proporcionando varios tipos de herramientas metodológicas, que constituyen un verdadero andamiaje facilitador de esta construcción, su enfoque amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Su aporte tiene como objetivo que el niño encuentre placer en interrogar y producir textos escritos.

En la siguiente tabla se muestra la operacionalización de la variable dependiente:

*Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativos, cuentos realistas.*

<b>Variable dependiente</b>			
<b>Producción de Textos narrativos (cuentos realistas)</b>			
<p>Consiste en tratar de construir el sentido de un texto, es producir textos denominados auténticos para destinatarios y en situaciones reales de uso. (Jolibert, Sraïki 2009). Para este caso, los cuentos son formas básicas globales muy importantes de comunicación textual con las que se da lugar a narraciones escritas que se caracterizan por referirse a acciones de personas, poseer mínimo un suceso de interés, y expresar una complicación en una secuencia de acciones. Así mismo, expone reacciones que conducen a la resolución o final de la historia. (Van Dijk, 1978).</p>			
<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Índices</b>	
<b>Situación de comunicación:</b> Conjunto de los datos, referentes, principios y relaciones comunes al emisor y al destinatario, sobre las cuales se configuran las circunstancias contextuales	<b>Autor:</b> Quien escribe el cuento y la posición que asume, en este caso la voz de narrador.	3	En el texto el autor firma y logra asumir la voz de un narrador que relata los hechos.
		1	En el texto el autor no firma ni logra asumir la voz de un narrador que relata los hechos.
	<b>Destinatario:</b> Para quien escribe el cuento.	3	En el texto se utiliza un vocabulario claro y adecuado a quien va dirigido el cuento.



y nomotéticas de		1	En el texto no utiliza un vocabulario
producción de un texto. En			claro adecuado a quien va dirigido el
esta dimensión, se hace			cuento.
posible encontrar	<b>Propósito:</b> Hace	3	En el texto se reconoce la
elementos como el	referencia a la		intencionalidad de contar una historia.
enunciador, destinatario,	intencionalidad del	1	En el texto no se reconoce la
contenido del mensaje,	autor.		intencionalidad de contar una historia.
intención de la producción			
del texto y propósito.			
(Jolibert & Sraiki, 2009,			
p.72).			
<b>Plano de la historia:</b>		3	En el texto se evidencian las
	<b>Personajes:</b> Hace		características físicas y psicológicas de los
	referencia a los actores		personajes.
Hace referencia a los	y a sus características	1	En el texto no se evidencian las
personajes, tiempo,	físicas y psicológicas.		características físicas y psicológicas de los
espacio y acciones			personajes.
desarrolladas en la historia.		3	En el texto se evidencia una secuencia
	<b>Tiempo.</b> Hace		cronológica de los acontecimientos.
(Cortes y Bautista 1998).	referencia al orden	1	En el texto no se evidencia una
	lógico y cronológico		secuencia cronológica de los
	de los		acontecimientos.
	acontecimientos.		

		3	En el texto se evidencian los lugares en los que se desarrollan las acciones de la historia.
		1	En el texto no se evidencian los lugares en los que se desarrollan las acciones de la historia.
		3	En el texto se evidencia un estado inicial en el que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en el que se desenvuelven.
		1	En el texto no se evidencia un estado inicial en el que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en el que se desenvuelven.
		3	En el texto se reconoce la situación o conflicto que afecta el estado inicial de la historia.
		1	En el texto no se reconoce la situación o conflicto que afecta el estado inicial de la historia.
		3	En el texto se presentan acontecimientos o conflictos que afectan el estado inicial de la historia.

### Superestructura:

Es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación. Van Dijk (1978, 1980).

### Estado inicial:

Implica una situación inicial en que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en que transcurren los hechos.

### Fuerzas de transformación:

Situación o conflicto que afecta el estado inicial de la historia.

---

Hace referencia al plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. (Cortes y Bautista 1999).	<b>Estado final:</b>  Es la consecuencia o resultado de las transformaciones del personaje al cerrar la historia.	1	En el texto no se presentan acontecimientos o conflictos que afectan el estado inicial de la historia.
---	---	---	--

---

### 3.6. Técnicas e instrumentos

#### 3.6.1. Pre- test y Pos-test

Para valorar la producción de textos argumentativos de la presente investigación se utilizó la rejilla para evaluar el desempeño de los estudiantes en la producción de textos narrativos, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (Pre-test) bajo la consigna: “Escribe un cuento a partir de situaciones reales para tus compañeros de clases”.

Posteriormente, se intervino mediante la implementación de una secuencia didáctica, y por último, se aplicó una prueba final (Pos-test) bajo la siguiente consigna: “Escribe un cuento realista que se exhibirá en la biblioteca para que los estudiantes, profesores, personal administrativo y padres de familia lo lean”.

La rejilla fue validada a través de la revisión de expertos de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, y miembros de la línea de investigación en didáctica del lenguaje, quienes después de conocer los objetivos y antecedentes de la investigación, aportaron ideas y sugerencias para la consolidación de dicho instrumento. En general, sus apreciaciones comprobaron la validez de las categorías teóricas a evaluar con este instrumento.

Para el análisis cualitativo de la información se realizaron dos esquemas, uno para el Pre-test y otro para el Pos-test, que sirvieron como soporte para el análisis cuantitativo. En este se describe la estructura los cuentos y se determinan aspectos relevantes para el análisis de las tres dimensiones (Situación de comunicación en cuanto a autor, destinatario y propósito; plano de la historia en lo que refiere a tiempo, personajes y espacio; superestructura en lo referente a estado inicial, fuerza de transformación y estado inicial).

Para el análisis cuantitativo de la información se realizaron de igual manera dos esquemas, uno para el Pre-test y otro para el Pos-test, que sirvieron como soporte para el análisis cuantitativo. En este se determinan los puntajes de 1 y 3. El número 1 determina que no se identifica y el número 3 establece que si se identifican en los cuentos escritos después de aplicarles la primera consigna (Pre-test) y la segunda consigna (Pos-test) para identificar los relativo a la situación de comunicación en cuanto a autor, destinatario y propósito; plano de la historia en lo que refiere a tiempo, personajes y espacio; superestructura en lo referente a estado inicial, fuerza de transformación y estado inicial.

Otro instrumento utilizado fue el diario de campo, en el cual se busca observar las transformaciones del docente investigador con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje.

### **3.6.2. Diario de Campo**

Para el análisis cualitativo de la presente investigación se utilizó como instrumento el diario de campo, en el cual se hizo el registro detallado de cada clase durante la implementación de la secuencia didáctica.

Basados en Perrenoud (2011), el diario de campo es la reflexión en la acción y sobre la acción, es decir la que se hace en el instante y en la cual surgen preguntas sobre cómo se puede hacer mejor, qué medidas tomar de forma rápida e inmediata, entre otras. La reflexión sobre la acción

es la que se hace a posteriori, esto implica que dichas acciones hayan pasado por una crítica y análisis sin dejar de lado los referentes teóricos.

A continuación, se muestra un cuadro con los tres momentos de la secuencia didáctica, el número de sesiones y el número de clases. Más adelante también se describen las categorías que se tuvieron en cuenta para el análisis del diario de campo y finalmente se expone el procedimiento de la investigación el cual se desarrolló en cinco fases.

*Tabla 4. Fases de la secuencia didáctica.*

<b>Fases SD</b>	<b>Nº</b>	<b>Nombre</b>	<b>Horas</b>
<b>Planeación</b>	1	Presentación y negociación -exploración de saberes previos.	4
	2	Me acerco al cuento.	4
	3	Exploro diferentes cuentos.	4
<b>Desarrollo</b>	4	Tengo en cuenta el contexto comunicativo al escribir un cuento realista.	4
	5	Una aventura para sumergirme en los personajes, el tiempo y el espacio.	4
	6	Mi caja de herramientas para escribir historias	4
	7	Armando un mapa mental de mí cuento realista.	4
	8	Pongo en juego mis ideas para escribir	4
	9	Me divierto escribiendo mi cuento realista	4
<b>Evaluación</b>	10	Alcanzo la meta reescribiendo mi historia.	4

Al culminar la SD se procedió a analizar los diarios de campo por medio del uso de las siguientes categorías que surgieron en el grupo de estudiantes de la III cohorte, pertenecientes al macro proyecto de la línea de lenguaje:

*Tabla 5. Categorías análisis práctica docente.*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Descripción</b>	Actividades, contextos y comportamientos en el aula de manera detallada.
<b>Expectativa</b>	Lo que el docente desea y espera con lo que se hace.
<b>Autopercepción</b>	Descripción de las emociones o sentimientos durante el proceso.
<b>Ruptura</b>	Renuncia de prácticas tradicionales y apertura a nuevas.
<b>Continuidades</b>	Usos persistentes en las prácticas.
<b>Autocuestionamiento</b>	Preguntas que buscan echar luz sobre el quehacer docente.
<b>Autorregulación</b>	Regulación de sí mismo con el fin de mejorar el quehacer docente.
<b>Emergente</b>	Otra categoría que pueda surgir al analizar el diario de campo.

### **3.6.2. Unidad de análisis y Unidad de trabajo**

La unidad de análisis corresponde a las prácticas pedagógicas del docente investigador con respecto a la enseñanza del lenguaje, durante el desarrollo de las sesiones programadas en la secuencia didáctica. Estas prácticas fueron analizadas a través del diario de campo.

La unidad de trabajo está conformada por el docente Fabián Augusto Aristizábal Vásquez, licenciado en filosofía. Área de desempeño en básica secundaria con una experiencia docente de 23 años.

### **3.7 Procedimiento**

La presente investigación se llevó a cabo a partir del siguiente proceso: para empezar, se evaluaron las condiciones iniciales de los estudiantes de grado séptimo, luego se procedió a diseñar una secuencia didáctica para la producción de un texto narrativo (cuento realista), después se implementó la secuencia didáctica y se reflexionó sobre las prácticas de enseñanza del docente. Posteriormente se realizó un contraste entre los resultados obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test, para dar cuenta de la incidencia de la misma, y por último se hizo un análisis de los

datos cuantitativos arrojados. Finalmente se hace el análisis cualitativo interpretado a la luz de las categorías preestablecidas en el macro proyecto, para el diario de campo.

### **3.7.1 Validación por prueba piloto.**

El pilotaje para validar el instrumento de evaluación que permitió valorar la producción de textos narrativos –cuento realista- se aplicó a 15 estudiantes de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del Municipio de Dosquebradas, matriculados en el grado 7A, cuya edad, características sociales, culturales, económicas y académicas son similares a la muestra. La aplicación de esta prueba, permitió replantear y ajustar el instrumento correspondiente al Pre-test para continuar con esta investigación.

### **3.7.2 Validación por juicio de expertos**

Después de realizar los ajustes a los que dio lugar el pilotaje, se procedió a enviar el instrumento de evaluación a revisión de expertos en didáctica del lenguaje, para la investigación fueron asignados: Tatiana Salazar Marín y Daniel Mauricio Guerra, ambos Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los expertos recomendaron realizar algunos ajustes al instrumento y reconocieron la validez del mismo para evaluar la producción de textos narrativos.

*Tabla 6. Momentos y procedimientos.*

<b>Fase</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentos</b>
1. Reflexión y preparación del proyecto.	-Formulación del problema y fundamentación teórica. -Selección de la estrategia metodológica. -Selección del contexto de investigación	-Referentes teóricos.
2. Diagnóstico.	-Elaboración de la prueba para la valoración de la producción de textos narrativos. -Validación de la prueba. -Aplicación de la prueba Pre-test. -Medición de resultados.	-Texto narrativo. -Rejilla de evaluación para texto narrativo.
3. Intervención.	-Elaboración de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos. -Aplicación de la secuencia didáctica. -Evaluación de la secuencia didáctica.	-Secuencia didáctica. -Diario de campo.
4. Evaluación	-Evaluación de la producción de textos narrativos (Pos-test) después de la implementación de la Secuencia didáctica.	-Rejilla de evaluación para textos narrativos. -Referente teórico.
5. Contrastación.	-Comparación entre la medición del Pre-test y Pos-test. -Análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de lenguaje.	-Estadística descriptiva. -Diario de campo.
6. Análisis final y escritura.	-Análisis y discusión de resultados. -Elaboración de informe final. -Sustentación.	-Diario de campo. -Referente teórico.



#### **4. Análisis de la información**

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos de esta investigación después de implementar la secuencia didáctica –SD- de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos (cuentos realistas) en estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac.

Para esta investigación se analizan los datos desde un enfoque cuantitativo a través del establecimiento de la medida de tendencia central y de la estadística descriptiva, que consiste en describir datos y posteriormente efectuar análisis estadísticos para relacionar sus variables. Sampieri (2010), es decir se analizan comparativamente los datos del Pre-test y del Pos-test, posteriormente, se presenta el análisis global por dimensiones y, finalmente, el análisis de cada una de las dimensiones.

Para el análisis cualitativo, se parte de los diarios de campo, a partir de las 6 categorías previamente establecidas en el marco de las prácticas reflexivas las cuales son interpretadas según Schön (1998) y Perrenaud (2004), en los tres momentos que constituyeron la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y cierre.

A continuación, se presentan las gráficas que hacen un comparativo del Pre-test y el Pos-test en la moda, mediana y desviación estándar.

##### **4.1 Análisis cuantitativo de la producción de texto narrativo cuentos realistas**

En este apartado se presentan los resultados alcanzados que conciernen al Pre-test en cada una de las dimensiones que se tuvieron en cuenta para la producción de un texto narrativo: Situación de comunicación, plano de la historia y superestructura; luego se continúa con el Pos-test de cada

uno de estas dimensiones para mostrar los cambios que se dieron en los estudiantes al trabajar la secuencia didáctica.

Al elaborarse la operacionalización de la variable dependiente, se tuvo en cuenta, dos de los siete niveles propuestos por Jolibert (2002), con sus respectivos puntajes en cada índice: 3 si logra alcanzar lo propuesto por el indicador, 1 si no lo alcanza.

A continuación, se presenta la prueba de hipótesis, el análisis cuantitativo de las dimensiones y sus indicadores.

#### 4.1.1 Prueba de hipótesis

Para analizar los resultados del Pre-test y el Pos-test, se realizó un análisis estadístico, a partir de las medidas de tendencia central, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

*Tabla 7. Medida de tendencia central.*

<i><b>Medida</b></i>	<i><b>Total Pre-test</b></i>	<i><b>Total Pos-test</b></i>
Media	10,86666667	23
Error típico	0,600528867445122	0,755928946018454
Mediana	11	23
Moda	11	25
Desviación estándar	2,32583830253176	2,9277002188456
Varianza de la muestra	5,40952380952381	8,57142857142857
Curtosis	2,91448583156577	-0,466666666666667
Coeficiente de asimetría	1,71841255034518	-0,472936189198135
Rango	8	10
Mínimo	9	17
Máximo	17	27
Suma	163	345
Cuenta	15	15

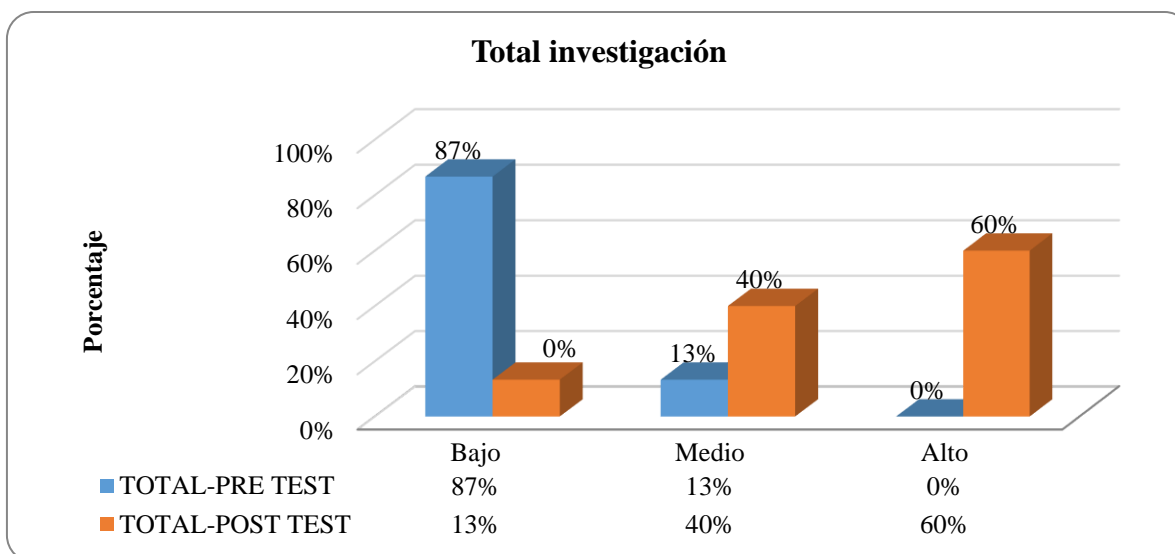
Los datos anteriores muestran una modificación positiva en el aumento de los valores de la media, mediana y desviación estándar en la prueba final del Pos- test con relación a los resultados obtenidos en la prueba inicial Pre-test antes de la implementación de la secuencia didáctica.

La información presentada en la tabla a través de las medidas de tendencia central desde donde se hace el análisis descriptivo del Pre-test y del Pos-test aplicado, presenta un resultado del Pre-test donde la media mejoró de 10,8 a 23; en la mediana aumentó de 11 a 23. La moda que estaba en 11 sube a 25, la desviación estándar del Pre-test es de 2,3 y el del Pos-test es de 2.9.

De acuerdo con lo anterior, se observa un avance en las dimensiones valoradas, en cuanto a la producción de textos narrativos, esto indica que la implementación de una secuencia didáctica mejora la producción textual, corroborando de tal manera la hipótesis inicial del trabajo investigativo.

A continuación, se hace el análisis cuantitativo de la información utilizando gráficas de barras en las cuales se muestran los resultados finales de la investigación comparando el Pre- test con el Pos-test, también se hace la comparación general por dimensiones, y más adelante las gráficas muestran cada una de las dimensiones y hacen la comparación entre el Pre-test y el Pos-test.

#### 4.1.2 Análisis total de la investigación del nivel de desempeño



Gráfica. 1. Totalidad de la información.

Fuente: Elaboración propia.

En la Gráfica 1. Totalidad de la información se puede observar que en el Pre-test el 87% de los estudiantes tenían un nivel bajo, sin especificar las categorías en las cuáles había falencias.

Situación que, empero, cambia tras la aplicación del Pos-test, pues se evidencia una reducción al 0% en el nivel bajo, es decir, una reducción de 87 puntos porcentuales respecto al nivel inicial.

La gráfica nos da a entender que el total de estos 87 puntos se distribuyen en el nivel medio y alto del Pos-test de la siguiente manera: 40 puntos que migraron al nivel medio del Pos-test, y 47 puntos que lo hacen al nivel alto. Por su lado, para compensar los 13 puntos faltantes para los 60 puntos totales del Pos-test en el nivel alto, estos migran del Pre-test ubicado en el nivel medio al nivel alto.

Lo anterior demuestra que el proceso de aprendizaje ha sido evolutivo, porque la gráfica indica dos fenómenos en relación al conocimiento: uno, que a través de la aplicación de la secuencia didáctica se mejora el proceso de aprendizajes y de apropiación de saberes, y dos, que a través de esta hay una movilidad social del conocimiento que comienza a “migrar” a formas de

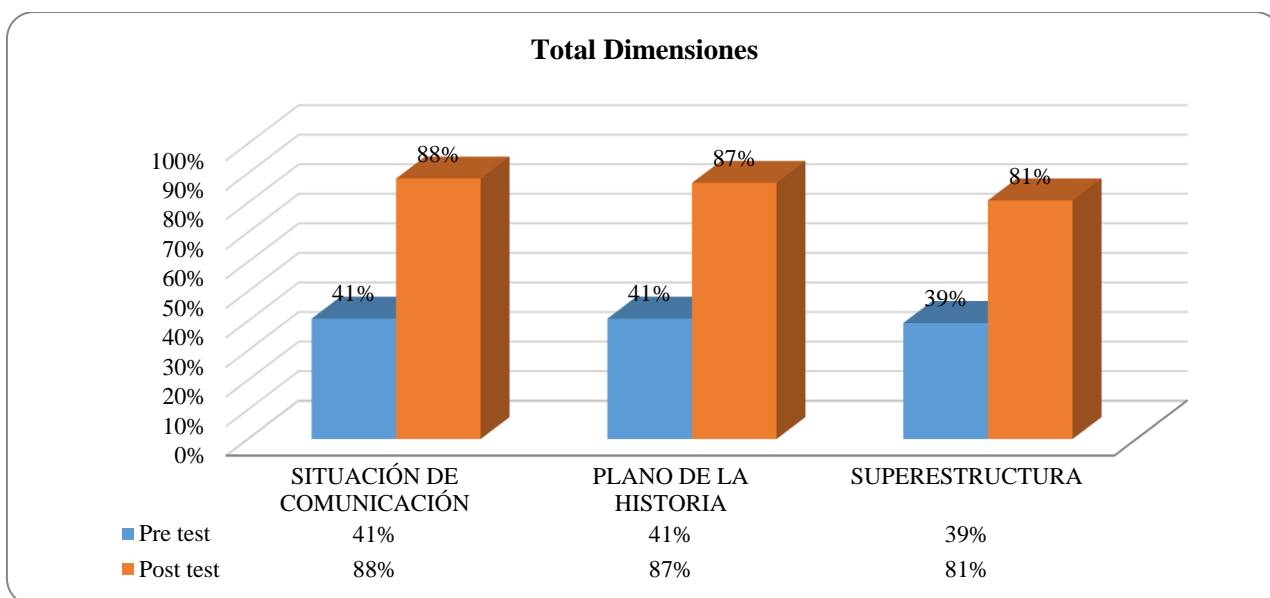
conocimiento superiores, pues si se analiza la gráfica en el nivel medio, no se podría interpretar que los 13 puntos porcentuales del Pre-test se queden quietos respecto al Pos-test, sino que más bien se movilizan al nivel alto, mientras que el 40% del Pos-test en el nivel medio no se viene a sumar al 13% inicial, sino que todos los puntos porcentuales del Pos-test migran del nivel bajo, mientras que estos 13 puntos migran a una forma de conocimiento superior (nivel alto).

El contraste entre el Pre-test y el Pos-test, permitieron rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo de esta investigación: La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de textos narrativo tipo cuento realista de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac del municipio de Dosquebradas.

A continuación, se presentarán los análisis discriminados por cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

#### **4.1.3 Análisis comparativo de dimensiones del texto narrativo**

A continuación, se analizarán los resultados de manera general del Pre-test y el Pos-test en las tres dimensiones (situación comunicación, plano de la historia y superestructura) del grupo, de igual manera se explicarán las razones de estos progresos.



Gráfica. 2. Comparación general de dimensiones Pre-test Pos-test.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica, se muestran los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, en ella se observan avances en todas las dimensiones; en la situación comunicativa se evidencia que los estudiantes presentaron un progreso de 47 puntos porcentuales, en el plano de la historia se incrementó en 46 puntos porcentuales, y en la superestructura avanzaron 42 puntos porcentuales. Se puede evidenciar que las tres dimensiones crecieron y doblaron el crecimiento respecto al Pre-test.

Así, las dimensiones que tuvieron mayores transformaciones en la producción de textos narrativos cuentos realistas, fueron las de la situación de comunicación con 47 puntos porcentuales y el plano de la historia con 46 puntos porcentuales, mientras que el menor cambio estuvo en la dimensión superestructura con 42 puntos porcentuales.

Respecto a la transformación que tuvo la situación de comunicación, estos cambios parecen dar cuenta de las comprensiones que los estudiantes tuvieron en la sesión 4 denominado “tengo en cuenta el contexto comunicativo al escribir un cuento realista”, pues allí el objetivo estribó en

hacer claridad que un texto es escrito por alguien con una finalidad, en este caso contar una historia cuyas acciones resultan correspondientes con los que podría suceder en el mundo real, verosímiles, es decir sucesos que pueden explicarse de acuerdo a los criterios de la realidad cotidiana del lector.

En lo que respecta al crecimiento del plano de la historia, al parecer los estudiantes comprendieron a través de la sesión 5 (una aventura para sumergirme en los personajes, el tiempo y el espacio) que la labor de escribir pretende que el lector pueda darle un mayor sentido al texto y por ende comprenderlo mejor. Para ello en esta sesión se trabajaron mapas conceptuales, así como un cuestionario que atendía a la lectura del cuento “El pibe” que aclaraban los conceptos de personajes, tiempo y espacio.

En referencia al menor crecimiento que tuvo la superestructura, parece que el hecho de trabajar una estructura diferente a la tradicionalmente usada en la escuela, estructura ternaria, generó dificultades en los desempeños, pues los estudiantes tendían a pensar en inicio, nudo y desenlace, lo que posiblemente pudo ser un desequilibrio para comprender otras formas de organización interna en un texto narrativo.

Es interesante observar como los resultados en el Pre-test oscilan en los 40 puntos porcentuales demostrando que el grupo es homogéneo frente a los pre saberes y elementos escriturales que tienen hasta el momento. De esta misma manera, la realización de la prueba del Pos-test demuestra un aumento igualmente homogéneo, haciendo evidente que la secuencia didáctica tuvo una incidencia real, demostrable y evidente.

Dado lo anterior, se permite evidenciar que en todas las dimensiones hubo un avance importante, demostrando que con nuevas prácticas, nuevos enfoques y nuevos conceptos acerca de la escritura y de la enseñanza de esta se pueden mejorar considerablemente los resultados que aunque no se llegó a la perfección esto también demuestra que la escritura y la lectura son

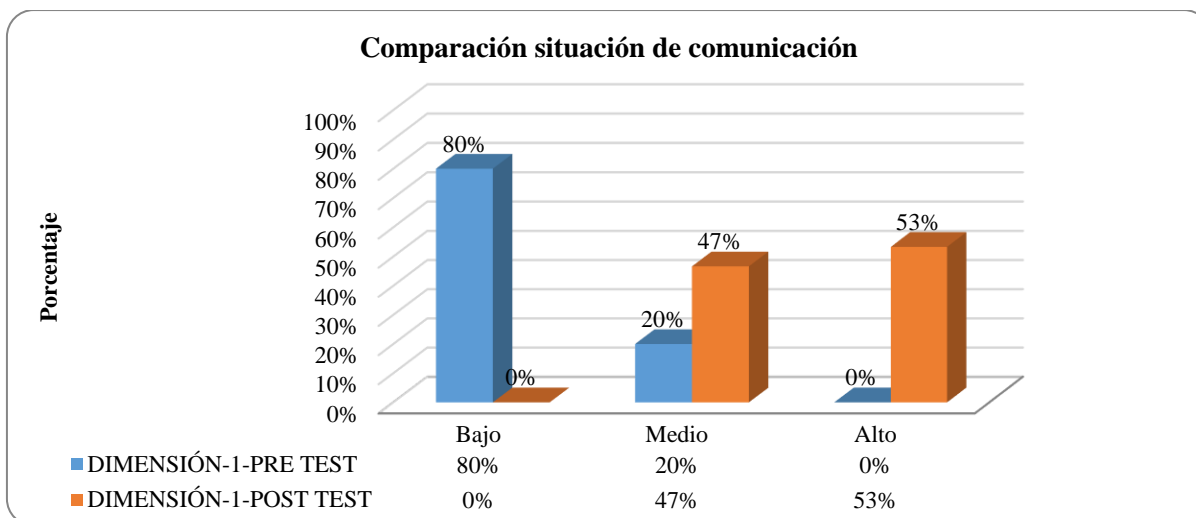
procesos a los hay que dedicar más tiempo e implementar mayores estrategias desde un enfoque comunicativo hacia lo social discursivo entendiendo esto como tener muy claras cuáles son las necesidades contextuales y culturales para estas prácticas. Por ello Lerner (2001) afirma que “enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto, el desafío que hoy enfrenta la escuela es de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito”, es lograr que “...lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (p. 25).

A continuación, se presenta un análisis detallado de cada una de las dimensiones, desde la contrastación entre los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test.

#### **4.1.4 Dimensión 1. Situación de comunicación**

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “situación de comunicación”, que de acuerdo con Jolibert (2009) se constituye como la situación más cercana a la escritura y se puede identificar en el texto a través de los indicadores: autor, destinatario y propósito. Para analizar los resultados por niveles del Pre-test y el Pos-test de la dimensión de situación comunicativa se presenta la siguiente gráfica:





Gráfica. 3. Comparación general Situación de comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se puede observar en el Pre-test que un 80% de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo, un 20% en el nivel medio y un 0% en el nivel alto, es decir, un porcentaje alto no tenía claro la situación de comunicación en el Pre-test, pero para el Pos-test si se evidencia una mejora, mostrando la eficacia de la Secuencia Didáctica.

Siguiendo el enfoque teórico de Dell Hymes, la situación comunicativa es el contexto en que se produce una comunicación: lugar y momento en que interactúan dos o más individuos o participantes. Los interlocutores comparten, pues, una situación lingüística y comunicativa común determinada por factores individuales, sociales y pragmáticos.

En el análisis del acto de comunicación, se reconoce el antecedente del análisis de Roman Jakobson, en seis factores y seis funciones del lenguaje. Se considera que las situaciones comunicativas estarán determinadas por las intenciones comunicativas de los participantes o interlocutores, es decir, intenciones expresivas, referenciales, estéticas, directivas, de contacto o meta-comunicativas.

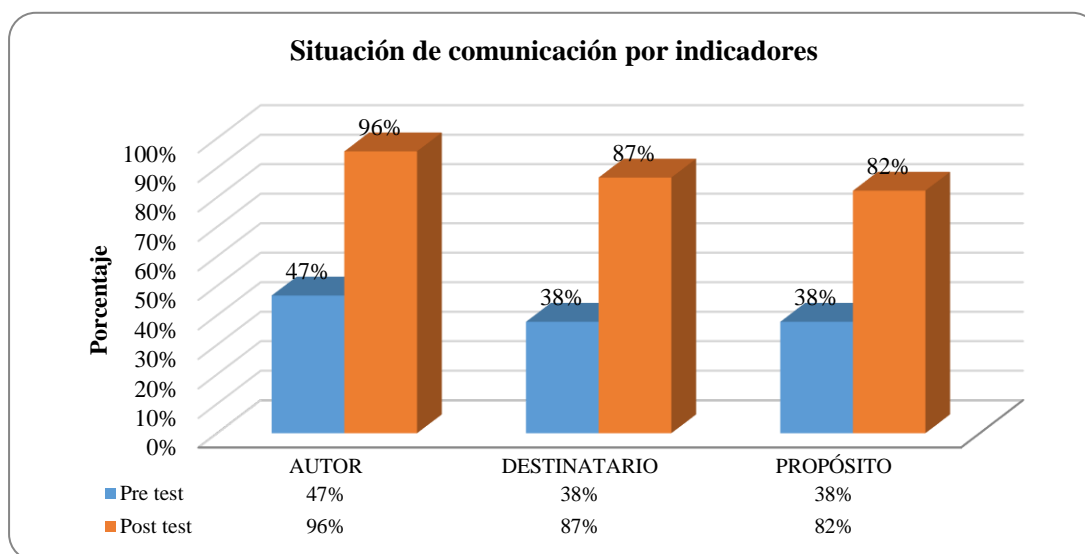
En este sentido, la implementación de la secuencia didáctica del presente proyecto contribuyó a que se mejorara la dimensión de situación de comunicación, quizás porque las actividades que

se plantearon, por ejemplo en la sesión 4, cuyo objetivo consistía en establecer el contexto comunicativo en el que estuvo enmarcado el cuento realista, se hicieron teniendo en cuenta los contextos de los estudiantes, permitiéndoles participar, construir conocimientos y realizar actividades conjuntas en las cuales hubo colaboración de tal manera que entre todos se pudo dar un sentido a lo que se estuvo desarrollando. En palabras de Tolchisky (2008) cuando se planifica de manera intencionada la escritura y se hace en un contexto que permite el uso real del lenguaje se logra transformar los ambientes para acceder al mundo del conocimiento.

El grupo pasó de nivel bajo a medio y en su gran mayoría a alto, mostrándose el potencial de las diferentes estrategias (grupos colaborativos, lecturas individuales y colectivas) y actividades ejecutadas (cuestionarios, mapas conceptuales).

A continuación, se analizará la situación de comunicación comparando los elementos que la conforman: autor, destinatario y propósito.

#### ***4.1.4.1 Análisis de la dimensión situación comunicativa por indicadores***



Gráfica. 4. Comparación situación de comunicación por indicadores.  
Fuente: Elaboración propia.

En Jolibert (2009) se ve como el contexto situacional se refiere al contexto en el que el texto llega al aula, que concierne más específicamente a los parámetros de la situación comunicativa la cual incluye indicadores como son: el autor que se refiere a la persona que escribió el texto, el destinatario que es el interlocutor a quien va dirigido el texto, y la finalidad que es para qué ha sido escrito y qué efectos se espera de él.

Frente al análisis de la situación de comunicación comparando los elementos que la conforman en el Pre-test el indicador que se refiere al autor fue de 47%, en el Pos-test fue de 96% mejorando 49 puntos porcentuales; el indicador del destinatario obtuvo en el Pre-test un 38% y en el Pos-test pasó a un 87% mejorando 49 puntos porcentuales; el indicador que se refiere al propósito en el Pre-test es de 38%, en el Pos-test pasó a un 82% mejorando 44 puntos porcentuales.

Al observar el desempeño en el Pre-test en la situación de comunicación, se refuerzan los conceptos de autor, destinatario y propósito buscando, desde Hymes (1972), el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados, es decir buscando que el narrador haga una transición hacia ella mediante el uso de recursos retóricos con la intención de contar algo interesante.

El indicador autor, tanto en el Pre-test como en el Pos-test, fue el que tuvo una mejor posición frente a los indicadores de destinatario y propósito, tal vez porque este elemento no es del todo desconocido para los estudiantes, tal como lo afirma Pérez y Roa (2010): “los textos narrativos tienen una presencia muy fuerte en la cotidianidad escolar” (p. 53). La experiencia pedagógica permite concluir que uno de los aspectos que más se trabaja con estos textos es precisamente el autor, pues es casi una pregunta obligada en los cuestionarios que los estudiantes deben responder hecho que pareciera tenían más o menos asimilado.

Otro aspecto que habría que tenerse en cuenta para que el indicador de autor, en el Pre-test, fuese el que se posicionó de mejor manera es que en la rejilla de evaluación uno de los aspectos que se tuvo en cuenta era si marcaban o no la hoja con su nombre. En muchos casos la acción de firmar se asimila a la de poner el nombre. Esto pudo llevar a que se interpretara que por solo haber puesto el nombre se estaba asumiendo la posición de autor y no necesariamente es así, pues asumirse como autor significa sentirse usuario de la escritura asumiendo la posición de autor que escribe para alguien diferente al profesor, vinculándose de manera efectiva a la comunicación social (Pérez, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien solo fue la mitad del grupo quienes marcaron la hoja, al preguntarles posteriormente por qué le pusieron, o no, el nombre al cuento, los que no escribieron su nombre manifestaron que como en la consigna -del Pre-test- se manifestaba que los compañeros de clase iban a leer sus producciones no querían que se dieran cuenta quien lo había escrito. Otros simplemente declararon que se les había olvidado. Los que sí marcaron la hoja con el nombre manifestaron que siempre al entregar un trabajo lo “marcan”, lo que lleva a pensar que el hecho de poner el nombre es para muchos estudiantes algo que casi siempre se hace en automático pues desde los primeros años escolares es común exigirle al estudiante que “marque” la hoja que se será entregada, acciones que sin lugar a dudas determina viejas prácticas de enseñanza que no permiten estimular los procesos de escritura en los estudiantes, pues como lo sostiene el MEN (1998) la escritura:

Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p. 49).

En consecuencia, con el fin de que asimilaran la importancia que posee la firma o el nombre como autor se hizo referencia, por parte del docente, a los nombres de los diferentes autores de los cuentos que se utilizaron para trabajar la SD. Para ello, antes de abordar los textos se les preguntaba por el posible país de origen, cómo serían sus familias, por qué se dedicarían a escribir cuentos, a qué edad murieron o en qué época estaban instaladas sus vidas y otras que iban surgiendo en la propia dinámica. Luego se les compartía una breve reseña biográfica. Fue así como conocieron un poco de Demetrio Aguilera Malta, Rocío de Frutos Herranz, Hans Christian Andersen, Leonardo Rodríguez Diego, Marta Díaz Petenatti, Erika GC, León Tolstoi, Cecilia Solá, Rubén López Rodríguez dándose cuenta de la importancia que tiene firmar y asumir una posición de autor en los textos, hecho que se vio reflejado pues fue el indicador que alcanzó el mayor crecimiento en el Pos-Test con 49 puntos porcentuales.

En el caso del destinatario, para el Pre-test, se tuvo en cuenta si en el texto se utilizaba un vocabulario claro y adecuado a quien va dirigido el cuento, evidenciándose que no todos cumplían con estos parámetros pues los temas, palabras y tramas dieron a entender que no estaban escribiendo para sus compañeros de clase, como lo pedía la consigna, llevando a que los resultados fueran de un 38 %.

Ahora bien, el bajo rendimiento del Pre-test de los estudiantes en el indicador destinatario se debió posiblemente a que los estudiantes se remitieron a contar un detalle o suceso accidental, de escasa importancia, y no a narrar acontecimientos verosímiles, es decir, que resultaran posibles en nuestra realidad. Esto se evidencia en el uso de un lenguaje más relacionado con anécdotas que con el realismo, es decir, no se asumieron como escritores conocedores de la realidad. Lo anterior podría explicarse desde autores como Ferreiro & Teberosky (1979), Jolibert (2002) y Pérez & Roa (2010) cuando plantean que las prácticas tradicionales de los maestros hacen que se despoje a los textos de su función comunicativa, lo que trae como consecuencia que el estudiante

considere como único destinatario al profesor o que finalmente no piense en un destinatario real, por tanto el lenguaje no tiene que ser pensado y adecuado a otro tipo de lector (en últimas el maestro lo descifra todo).

Debido a este indicador, durante el desarrollo de la secuencia, se trabajó precisamente desde la hipótesis que se lee para escribir (Camps, 2003), en consecuencia se leyeron y analizaron cuentos realistas como “El cholo que se vengó” de Demetrio Aguilera Malta, “La tarea más difícil” de León Tolstoi, “El pibe” de Cecilia Solá y “Juan y la ciudad” (anónimo) con la intención de identificar el destinatario, para ello se hicieron actividades como el rastreo de los elementos por subrayado así como lecturas grupales con el fin de responder para quién se escribe. Lo cual les permitió identificar el destinatario. Quizás esto aportó para que este indicador fuera uno de los que mayores transformaciones tuvo, pues pasó de un 38% de estudiantes en el Pre-test a un 87% en el Pos-test mostrando un crecimiento de 49 puntos porcentuales.

Con respecto al indicador denominado propósito, lo que se buscaba era que se reconociera la intencionalidad de contar una historia y no todos en el Pre-test lo lograron. Se notó que los estudiantes no creaban una atmosfera propicia para ir adentrándose en lo que querían contar.

En los hallazgos obtenidos en el Pre-test se evidenció que la mayoría de los estudiantes no tenían aún claro, primero, que se escribe con un objetivo y, segundo, que la historia debe contener elementos que la hagan lo más verosímil posible y que si bien son productos de la imaginación del autor siempre se busca que resulte creíble.

Para fortalecer estas falencias durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica se realizaron actividades en las que los estudiantes explicaban con qué propósito, posiblemente, se escribían las historias. Unos ejemplos de estas actividades se evidencian en la sesión número 8 “me divierto escribiendo” cuando se le plantea un cuestionario que le servirá de guía para la escritura del cuento en el Pos-Test. En este se les pregunta:

¿Qué intención tienes al narrar el cuento?

Divertir\_\_\_\_\_ Entretener\_\_\_\_\_ Poner a reflexionar \_\_\_\_\_

Despertar sentimientos de: Tristeza\_\_\_\_\_ Amor\_\_\_\_\_ Alegría\_\_\_\_\_

Despertar: La creatividad\_\_\_\_\_ la ocurrencia\_\_\_\_\_ la fantasía\_\_\_\_\_

Otro\_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

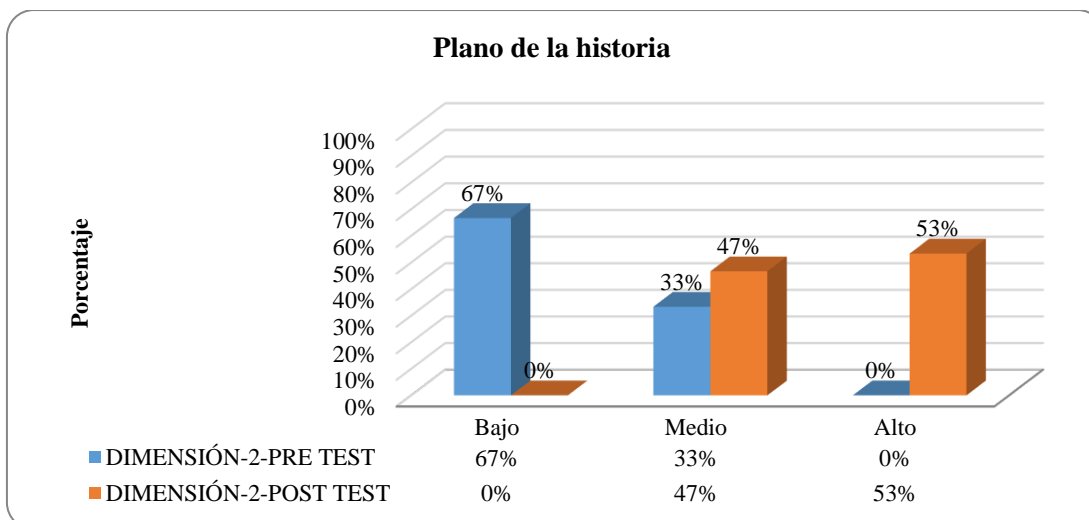
De esta manera se logró que luego de la aplicación de la secuencia didáctica se identificaran de manera más precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita para mejorar su producción.

En conclusión, partiendo de los resultados del Pre-test en cuanto a autor, destinatario y propósito, se logró reforzar en estos tres aspectos a través de la secuencia didáctica llegando a porcentajes que superaron el 80%. De esta manera, como lo propone Lerner (2001) si las intenciones comunicativas, se articulan con planes didácticos, desarrollándose actividades necesarias para cumplir con el propósito comunicativo inmediato, se van cumpliendo también aquellos que se refieren al aprendizaje de contenidos que los alumnos deberán manejar en el futuro (p.29).

En el siguiente apartado se analizarán los resultados del plano de la historia con sus indicadores: Personajes, tiempo, espacio.

#### **4.1.5 Dimensión 2: Plano de la historia**

Para analizar los resultados por niveles del Pre-test y el Pos-test del Plano de la historia se presentan las siguientes gráficas.



Gráfica. 5. Dimensión del plano de la historia.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar que un 67% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo en el Pre-test, en el Pos-test es de 0%; en el nivel medio, en el Pre-test, se ubicaron un 33% de los estudiantes, mientras que en el Pos-test pasó a un 47%; en el nivel alto en el Pre-test se hallaron el 0% de los estudiantes y en el Pos-test aumentó al 53%.

Haciendo el análisis de esta dimensión se puede decir que sí hubo una mejoría de los estudiantes en este plano, pues del 67% de los estudiantes que se encontraban en el nivel bajo en el Pre-test, el 14% pasó a nivel medio y el 53% al nivel alto en el Pos-test.

De acuerdo a Cortez y Bautista (1999) en este nivel se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad.

Se podría den este plano los estudiantes lograron reconocer aspectos importantes relacionados con el narrador, siendo uno de estos las funciones que este cumple en la

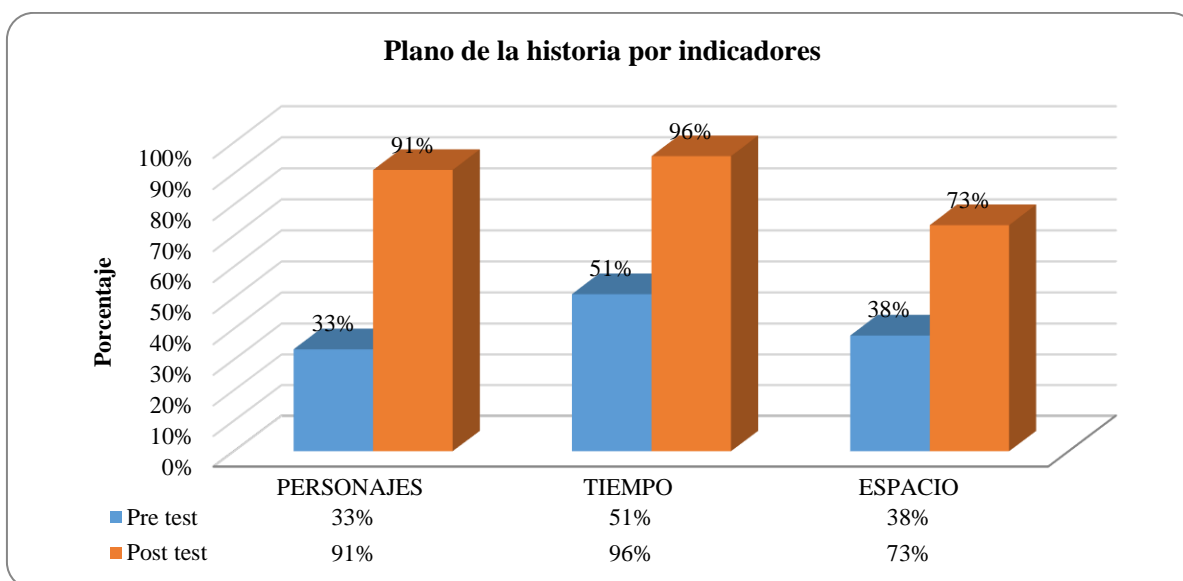


historia, las cuales como lo indica Pérez y Roa (2010), tienen que ver con contar o narrar lo que sucede, ceder la voz a los personajes para que intervengan en el relato, dar a conocer lo que piensan o sienten los personajes y anticipar información de lo que está por suceder.

A continuación, se realizará un comparativo entre el Pre-test y el Pos-test de estos aspectos.

#### ***4.1.5.1 Análisis de la dimensión plano de la historia por indicadores***

Para el análisis de los indicadores del plano de la narración del Pre-test y Pos-test se presentan las siguientes gráficas:



Gráfica. 6. Comparación plano de la historia por indicadores.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica de esta dimensión se evidencia un avance en los tres ítems. En el Pre-test el indicador que se refiere a los personajes fue de 33%, en el Pos-test es del 91% mejorando en 58 puntos porcentuales; en lo que se refiere al tiempo en el Pre-test fue de 51%, en el Pos-test este resultado pasó a 96% mejorando 45 puntos porcentuales; en referencia al espacio el Pre-test fue del 38% y en el Pos-test pasó al 73% aumentando 35 puntos porcentuales en el aprendizaje de los estudiantes.

En el grupo se evidencia cambios relevantes en los indicadores frente a esta dimensión pues en la SD se trabajaron con mayor profundidad indicadores que se refieren a todo lo relacionado con los personajes que son los actores que participan en el desarrollo de la historia y poseen una serie de rasgos que los caracterizan, las acciones que son los hechos que se organizan en series lógicas configurando la trama de la historia y el tiempo que se refiere a los momentos específicos dentro de la historia (mañana, tarde, noche, un día, varios días, etc.) (Cortés y Bautista, 1998).

En el indicador que se evidencia mayor crecimiento es en personajes, con 58 puntos porcentuales, este resultado permite pensar que las actividades propuestas en la secuencia didáctica fueron acertadas. Frente a este indicador en el Pre-test los estudiantes si bien introducían personajes, no se evidenciaban en los escritos características físicas y psicológicas, estos simplemente se enuncianaban o nombraban sin ningún otro tratamiento que los redondeara.

Una de las razones que muy posiblemente llevaron a que el indicador de personajes se mostrara un avance, son las actividades propuestas en la sesión 5 de la Secuencia didáctica. En esta se les propuso que, en una hoja, sin escribir el nombre, se describieran teniendo en cuenta su aspecto físico y psicológico. Al terminar se les pidió que introdujeran las hojas en una bolsa y luego se sacarán al azar algunas para ser leídas pidiendo al grupo que identificarán a la persona. Es así que con esta actividad se promovió el diálogo de saberes con sus pares para lograr que entendieran la necesidad de describir a los personajes logrando, como lo anota Jolibert (2002), que el profesor no sea el único que puede apoyar, pues las interacciones entre niños son fundamentales.

Otra actividad que seguramente llevó a que este indicador tuviese un avance significativo fue el que se propuso en la sesión denominada “una aventura para sumergirme en los personajes, el tiempo y el espacio”. Allí se les pidió que leyeran en parejas el cuento realista “El pibe” de Cecilia Solá. Luego de la lectura se les planteó que describieran las características físicas y

sicológicas del personaje denominado “el pibe”. Allí los estudiantes pudieron rescatar palabra por palabra las características físicas, como cuando dice el cuento “Tiene manos grandes el pibe. Toscas, ásperas...es el más grande de primer año y no sabe escribir”; pero también, inferir esas características cuando no se hacen literalmente: “...manos que saben manejar el látigo...pega en la calle cuando sale a robar una cartera, un celular, una moto porque el reciclaje no alcanza para lo que tiene que llevar a la casa... se pasa la hora molestando o durmiendo en el banco”. Este ejercicio particular y atendiendo a los aspectos que deben trabajarse desde la propuesta de Pérez y Roa (2010) pretendió que la actividad los llevara no solo a identificarlos en su aspecto físico sino que además, lo hicieran a partir del reconocimiento de sus intenciones y la evolución que sufren a lo largo de la historia.

De otro lado el indicador del tiempo demostró fortalezas en cuanto al orden lógico y cronológico de los acontecimientos. Aquí los estudiantes, tanto en el Pre-test como el Pos-test sostienen la linealidad del cuento de manera que permite al lector conectar los hechos que se manifiestan en él. El otro indicador que creció, aunque en menor escala, con 35 puntos porcentuales fue el del espacio. En el Pre-test los estudiantes no evidencian los lugares en los que se desarrolla la historia, pero vemos que después de aplicar la secuencia didáctica si hacen una referencia más clara a los lugares en que en que se desarrollan las acciones de la historia.

Los resultados positivos en los indicadores tiempo y espacio pueden deberse a que se trabajó con mapas conceptuales en la sesión 7 “armando un mapa mental de mi cuento realista” Allí, primero, se define que es un mapa conceptual, cuáles son sus características y cómo elaborar uno para que seguidamente lo realicen con el cuento “El pobre millonario” de Rubén López Rodríguez, teniendo en cuenta los conceptos. Para la siguiente clase se expusieron los mapas con el objetivo de realizar un contraste y una retroalimentación, logrando, como muestra el Pos-test, un avance en los indicadores de personajes y espacio. En este sentido para Fons (2004)

detrás de cada práctica educativa están las ideas subyacentes del maestro o la maestra que lo lleva a cabo con respecto al concepto que tiene del objeto que enseña, de los procesos para enseñar y aprender, y del objeto de enseñanza que se propone (p. 17).

Otra actividad de la secuencia didáctica que posiblemente ayudó a que mejorara el plano de la historia en sus tres indicadores (personajes, tiempo y espacio) en el Pos-test fue el propuesto en la sesión 8 “me divierto escribiendo”. Allí, se diseñó un cuadro de registro del cuento realista en el que se les pedía, primero, que describieran 3 personajes que podrían incluir en los cuentos que se escribirían en el Pre-test; segundo, que determinaran si el cuento ocurriría en unos minutos, unas horas, un día, una semana, un mes, varios meses, un año o en varios años y, tercero, que determinaran los posibles lugares en que sucedería los acontecimientos. Lo que se pretendía con este cuadro era que fueran planeando la escritura del cuento para el Pos-test, pues como lo afirman Hurtado & Restrepo (2005) hay que:

Crear la costumbre en los niños(as) de planear el texto que van a producir, de forma que esto los lleve a pensar no solo en qué van a escribir, sino también en el cómo, es decir en la forma discursiva, en el tipo de palabras y el tratamiento que le van a dar a los temas según la audiencia o tipo de público a quien va dirigido el texto (p. 76).

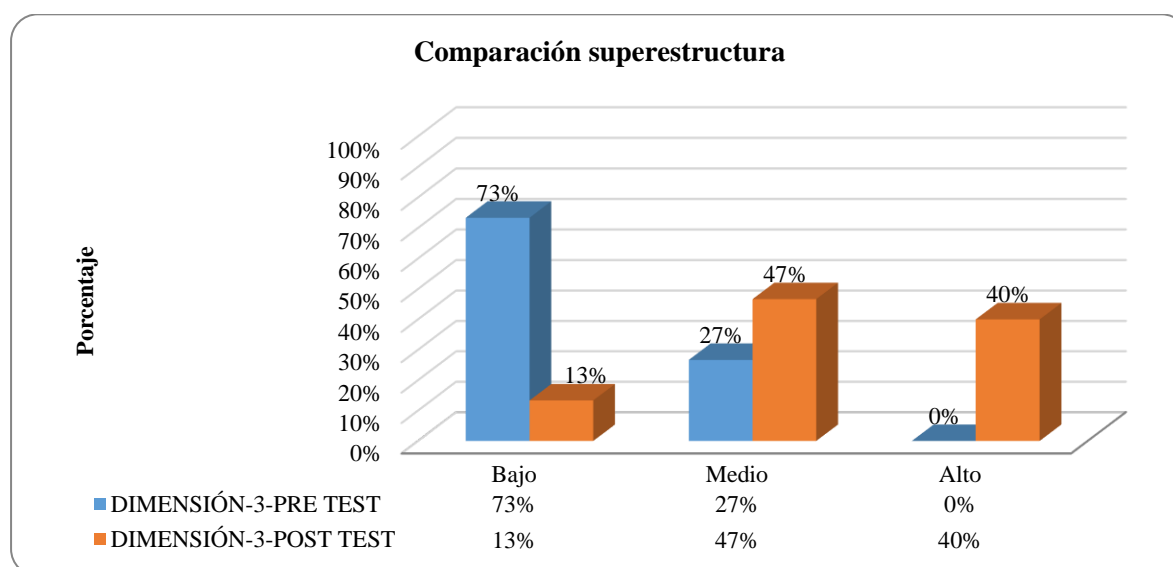
A continuación, se analizarán los resultados por niveles y luego por indicadores (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) de la superestructura.

#### **4.1.6 Dimensión 3: Superestructura**

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión de superestructura que según Van Dijk (1978) es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello

convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación. Esta estructura se trató según Cortes y Bautista (1999) quienes hacen referencia al plano del relato en cuanto al estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

A continuación, se describen los hallazgos en las producciones antes y después de la aplicación de la Secuencia Didáctica.



Gráfica. 7. Comparación general Superestructura.

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión se evidencia una transformación positiva en el grupo. La gráfica muestra que en el Pre-test un 73% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo, disminuyendo en el Pos-test a 13%, mostrando una reducción de 60 puntos porcentuales; en el Pre-test, se ubicó el 27% de los estudiantes en nivel medio, en el Pos-test pasó a un 47%, aumentando 20 puntos porcentuales; y en el nivel alto del Pre-test ningún estudiante se registró, pero en el Pos-test aumentó al 40%, es decir, obtiene una mejora de 40 puntos porcentuales.

Ahora bien, que un 73% se encontrara en el nivel bajo del Pre-test puede deberse a que los estudiantes no han recibido en los grados anteriores la apropiación de la estructura de un texto

narrativo diferente al tradicional (inicio, nudo y desenlace) desconociendo que los textos narrativos presentan una lógica funcional y una estructura propia que se requiere para que cumplan con la tipología textual del género narrativo.

Pero el efecto en el grupo con la implementación de la secuencia didáctica fue positivo ya que el Pos-Test muestra un crecimiento de 20 puntos porcentuales para el nivel medio y 40 puntos porcentuales al nivel alto, demostrando que se acercan a la estructura básica del relato en sus narraciones, es decir, presentan en sus producciones los componentes de un texto narrativo: un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final; Cortes y Bautista (1999) los define de la siguiente manera:

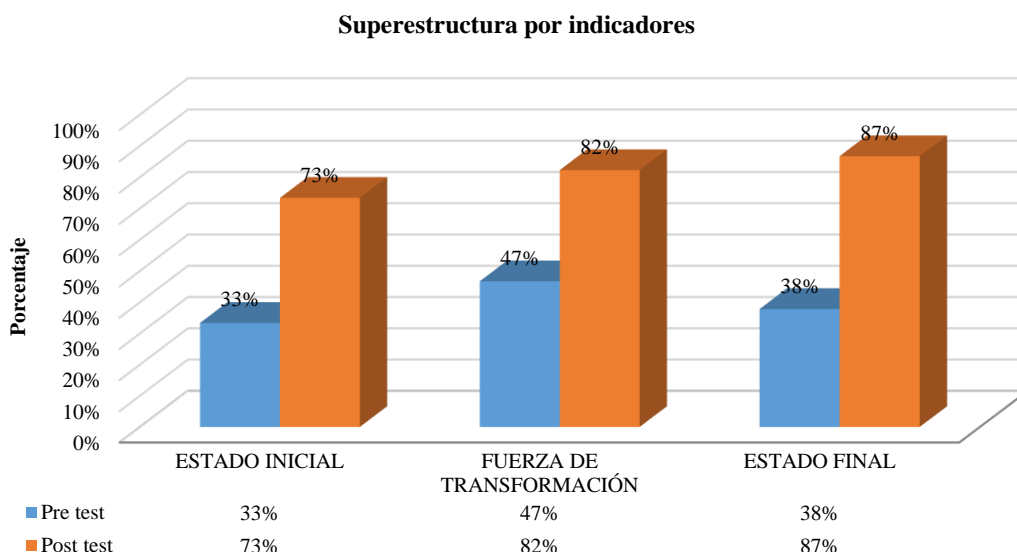
-Estado inicial: La característica que define el estado inicial es, siempre, en relación con un objeto: el actor 1 puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento. En el caso de la abuela de Caperucita roja, hay algo que le falta, los pasteles, y hay algo que tiene, la vida. Hay casos en que el relato empieza porque alguien quiere conservar algo que tiene; pensemos en un avaro que tiene plata y teme perderla o alguien que está en una relación amorosa feliz y quiere que siga así. -Fuerza de transformación: Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial. Así, por ejemplo, el Lobo obstaculiza el recibimiento de los pasteles por parte de la abuela. De igual manera, un huracán, una enfermedad o un ladrón pueden hacer que el avaro pierda su riqueza. Puede aparecer un(a) amante que obstaculiza la felicidad de uno de los miembros de la relación amorosa. -Estado final: Es el final de la historia. Aquí se define cómo queda el personaje en relación al anterior estado inicial (en el que recordemos, algo faltaba o algo se quería conservar) que dio lugar a los sucesos. La viejita queda babeada pero viva, el avaro pobre o con plata, la pareja separada o reconciliada bajo la ley de perdón y olvido. (p. 56).

Antes de pasar el análisis de los indicadores de la Superestructura del Pre-test y Pos-test es bueno resaltar que los resultados indican que los alumnos adquirieron competencias comunicativas demostrando la capacidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros (Hymes, 1972), esto se vio reflejado en ellos a través de actividades tales como el relato grupal, teniendo en cuenta el contexto, elaboración de bosquejos, socializaciones, organización de imágenes, auto evaluación y acompañamiento en la superación de dificultades, permitiendo comprender mejor esta dimensión pues de lo que se trata es de lograr el desarrollo hacia un dominio discursivo voluntario e intencional (Martínez, 1997).

A continuación, se presenta el análisis por indicador de la dimensión denominada superestructura.

#### ***4.1.6.1 Análisis de dimensión por indicadores: Superestructura***

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “superestructura del texto”, que de acuerdo con Van Dijk, (1978) constituyen la organización semántica global del texto, apoyados en la estructura ternaria de Cortes y Bautista (1999).



Gráfica. 8. Comparación superestructura por indicadores.

Fuente: Elaboración propia.

Esta dimensión evidencia una transformación en el grupo; en el Pre-test el indicador referido al “estado inicial” fue de 33%, en el Pos-test es del 73%, aumentando 40 puntos porcentuales; en el indicador “fuerza de transformación” el Pre-test fue de 47% y el Pos-test 82%, mejorando 35 puntos porcentuales; el “estado final” en el Pre-test obtuvo 38% y en el Pos-test un 87% logrando un avance de 49 puntos porcentuales. Como se ve en esta dimensión los resultados determinan que el grupo incrementó 41 puntos porcentuales en promedio, lo que también indica que el grupo mejoró después de la aplicación de la secuencia didáctica. Esto permite inferir que en el Pos-test los indicadores fueron más claros para los estudiantes después de aplicar la SD, es decir, mejoraron en la producción de textos tipo cuento realista, probablemente, porque en varias sesiones (2, 3, 7 y 8) se trabajó intencionalmente la dimensión de superestructura para que los estudiantes proyectaran sus escritos fomentando de esta manera, según Hurtado & Restrepo (2005):



la costumbre en los niños(as) de planear el texto que van a producir, de forma que esto los lleve a pensar no solo en qué van a escribir, sino también en el cómo, es decir en la forma discursiva, en el tipo de palabras y el tratamiento que le van a dar (p. 76).

Fue así como en la 2 sesión se inició retroalimentando el concepto de superestructura y la estructura ternaria. Seguidamente a cada estudiante se le entregó el cuento “Historia de los dos que soñaron”, de Jorge Luis Borges, en seis tirillas que corresponden a seis párrafos para que individualmente organizaran el cuento desde los tres indicadores (estado inicial, estado de transformación y estado final) que luego, en parejas, confrontaron y discutieron guiados por el maestro para que lo hicieran sin perder el norte: analizarlo desde el punto de vista de la estructura ternaria ya referenciada. Posteriormente debían identificar los párrafos que correspondían al estado inicial, estado final y estado de transformación y compartir al grupo, por parejas, sus resultados. Fue muy interesante esta actividad porque se generó controversia y discusión que finalmente lo que hizo fue reforzar el concepto de estos indicadores propiciando de este modo, tal como lo propone Lerner (2001), la colaboración entre los lectores para comprender el texto como la confrontación de sus diferentes interpretaciones.

En lo que respecta a la sesión 3 “exploro diferentes tipos de cuentos”, si bien pretendía comparar y establecer diferencias entre las clases de cuentos buscando aclarar el concepto de cuento realista, se trabajó paralelamente la estructura ternaria ya que se les indica que deben leerlos sin perderla de vista en lo que corresponde a estadio inicial, estado de transformación y estado final, pues lo que se pretendió a lo largo de la aplicación de la secuencia es que los conocimientos y conceptos se entretajeran y se tornaran más sólidos e interiorizados. Además, esta actividad contó con un diseño en el que la lúdica, el movimiento y el trabajo en equipo jugaron un papel importante. Al respecto Cassany (1999) dice que “proponer trabajos en equipo

en vez de ejercicios individuales, favorecen la cooperación en vez de la competitividad, animan al alumnado a conocerse mejor con actividades personales, se relacionan con libertad con sus compañeros, para que aporten su experiencia personal” (p. 8).

Otro ejercicio que pudo ayudar a que la dimensión referida como superestructura creciera en sus tres indicadores fue la realizada en la sesión 7 de la secuencia didáctica con el cuento “El pobre millonario” del autor Rubén López Rodríguez. Aquí cada estudiante leyó una parte del cuento hasta que cometiera un error de entonación, de dicción o de puntuación. Cuando esto ocurrió la voz pasó al siguiente estudiante, así hasta terminar la lectura del cuento. A continuación, se les entregó el anexo 21 para ser analizado en parejas. Posteriormente en gran grupo, con la guía del profesor, re-narraron el cuento identificando y justificando dentro de la superestructura el estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final. Por último, en un pliego de papel bond elaboraron un mapa mental del cuento “El pobre millonario” con la estructura ternaria. Para esto el profesor entregó el documento en donde se aclara el término de mapa conceptual. Se pegaron los mapas mentales en diferentes puntos del salón y cada grupo a manera de exposición de arte tuvo la oportunidad de pasar por cada uno visualizándolos para contrastar y concluir en gran grupo el proceso de aprendizaje que se realizó. Esta actividad se trabajó entre el docente y los estudiantes, siendo el docente el orientador para dar cumplimiento de aprendizajes, propiciando diferentes espacios donde aprendieron sobre cada uno de los anteriores indicadores, pues tal como lo afirma Cassany (1999): “al organizar secuencias didácticas en las que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva, con variación interactiva (individual, parejas, grupos pequeños y grandes), se podrá potenciar los aprendizajes que son brindados a los estudiantes” (p. 45).

También en la sesión 8 se ve como se atiende la estructura ternaria. Aquí los estudiantes completan, como guía para la posterior escritura del cuento en el Pos-test, el cuadro de registro

del cuento realista en el que deben registrar cuál es la situación inicial del cuento; cuál es el conflicto que afecta el estado inicial de la historia y para el caso del estado final determinar si es cerrado, es decir, si se deja acabada la historia de modo que no puede continuar o si el final del cuento es abierto. Luego con sus pares compartieron el ejercicio realizado y el docente brindó asesoría ante las dudas de los estudiantes. Finalmente se realizó en gran grupo una retroalimentación y se establecieron los compromisos donde cada uno se comprometió a traer para la próxima sesión los insumos necesarios para la escritura del cuento realista. Este ejercicio, como se dijo atrás, pudo servir para que se afianzaran los conceptos mostrando el avance en el Pos-test, pues tal como lo afirma Camps (1999) “para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando” (p. 33).

De otro lado vale la pena considerar que el indicador que tuvo menos evolución es el que está relacionado con la fuerza de transformación. En primer lugar, habría que analizar que en el Pre-test fue el indicador que más alto quedó frente al estado inicial y final con un 47%, esto puede deberse a que los estudiantes les resulta más fácil encontrar el hecho que cambia el relato debido a que es muy común en las prácticas de enseñanza trabajar el concepto tradicional de inicio, nudo y desenlace en donde el nudo les resulta más factible entenderlo, y relacionarlo con la fuerza de transformación, al momento de la escritura. En segundo lugar vemos que el Pos-test aunque solo creció 35 puntos porcentuales, frente a 40 y 49 puntos porcentuales del estado inicial y estado final, respectivamente, mostró un ascenso que corrobora el dominio al momento de alterar el estado inicial, posiblemente por las ayudas que el docente brindó no solo “con acciones para movilizar procesos, sino también como puentes que los profesores trazan para que los alumnos puedan participar activamente en las tareas planteadas” (Sánchez, 2010, p. 59).

Para finalizar, se puede concluir que la implementación de la secuencia didáctica incidió de manera positiva en la producción de textos narrativos en los estudiantes.

A continuación, se analizarán las prácticas pedagógicas del docente investigador utilizando como instrumento el diario de campo que se construyó a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y se interpretará teniendo en cuenta los postulados de Schön (1978) y Perrenaud (2004).

## **4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza**

En este apartado se presentará la información que surgió del diario de campo del docente investigador. Fueron necesarias 10 sesiones (40 horas) para hacer un registro del diario de campo. El análisis se basa en las categorías que emergieron de un ejercicio colectivo realizado por el grupo perteneciente a la línea didáctica de lenguaje -2017- del macro proyecto de comprensión y producción, estas son: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, auto-cuestionamiento, autorregulación y las emergentes. Las anteriores categorías se analizan a partir de las reflexiones del docente durante la implementación de la secuencia didáctica en los momentos de preparación, ejecución y evaluación.

Este apartado surge de la subjetividad del docente investigador, por lo que se va a realizar en primera persona.

### **4.2.1. Fase de planeación**

Al realizar el diario de campo en la fase de planeación la categoría que más predominó fue la ruptura, es decir, la renuncia de prácticas tradicionales y aperturas nuevas. Es decir, realicé una exploración de los modelos pedagógicos y los confronté con mis concepciones de enseñanza, buscando un equilibrio entre los objetivos de la unidad didáctica, las motivaciones del estudiante su contexto y las orientaciones propias de los lineamientos curriculares. Respecto a la perspectiva

que asume el Ministerio de Educación Nacional, reflejada en la política curricular (1998) se considera la escritura como un proceso complejo, puesto que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p. 49).

Lo anterior exige del docente una actitud de apertura y exigencia al reconocer cuáles saberes son pertinentes y la forma en que debe hacer la trasposición didáctica para que estos saberes tuviesen una secuencia adecuada permitiendo llevar al estudiante de una zona real de aprendizaje a zona potencial en la cual ellos deben hacerse corresponsables de lo que aprenden y lo pueden transmitir a través de sus desempeños. Además de la apropiación de contenidos conceptuales deben llegar a asumir posturas críticas que redunden en beneficio de las significaciones que otorgan al mundo a través del lenguaje y por ende sus comportamientos.

Ahora bien, algunas de las rupturas se pueden evidenciar al integrar el origami para dar inicio a la primera sesión, un ejemplo de ello se puede ver en la *sesión 1, clase 1*: “*plegué un sobre a cada estudiante que contenía la invitación personalizada para iniciar la Secuencia Didáctica con el ánimo de impactarlos y que se sintieran que no venían a una clase más sino a compartir y a aprender*”.



*Ilustración 1. Cartas de invitación.*

Fuente: Elaboración propia.

Noté que ellos se sintieron reconocidos e importantes al recibir las invitaciones creando cierta expectativa de lo que podría suceder en la clase ya que el lugar del primer encuentro fue especialmente escogido para avivar esa motivación: “...*el lugar de encuentro sería el jardín de la virgen, contiguo al salón general, lo elegí porque este sitio tiene bancas, es al aire libre y con una zona verde amplia que permite moverse con facilidad*” (sesión 1, clase 1). La idea era que desde el principio sintieran el rompimiento de lo tradicional, es decir, que se notara que el ambiente en que se trabaja influye de gran manera en la aprehensión del conocimiento y que el salón de clase no es el único lugar en el que se puede y debe enseñar y aprender.

De ahí que al planear la sesión involucrando nuevas posibilidades y ambientes la actitud de los estudiantes fueron asumiendo un carácter más cómodo y a la vez comprometido con las distintas actividades diseñadas de forma intencionada ya que representaban conflictos cognitivos en la forma en que tradicionalmente se asumía la clase de español y esta propuesta, encontrando un nuevo lugar en el rol tanto del docente, el estudiante como del saber. Al respecto Perrenoud (2004), manifiesta que:

...hay que organizar el trabajo en clase de distinta forma, romper con la estructuración para facilitar la comunicación, crear nuevos espacios, utilizar dispositivos didácticos, las interacciones, la enseñanza mutua y las tecnologías de la información; organizando las actividades de manera que cada alumno constantemente, o por lo menos muy a menudo, se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él (pág. 48).

Otra categoría que emergió fue la descripción, pues mostré actividades, contextos y comportamientos de manera detallada. Lo que indica que el registro de mi práctica es fundamental a la hora de realizar un balance entre lo planeado y lo ejecutado, así como las

transformaciones que se dieron durante cada sesión, pues no es solamente llevar a cabo un guión sino estar atento a las posibilidades del diario acontecer en el aula como insumo para mejorar las estrategias y dispositivos didácticos. Cuando hice una descripción detallada pude encontrar lo que subyace en mi lenguaje, cuáles son las teorías de enseñanza con las que llego a mis estudiantes, la forma en que pregunto, y que ellos con sus respuestas pueden dar cuenta de una forma continuada de transmisión de información o de habilidades de pensamiento que se fueron activando con la metodología de trabajo. Al respecto Schön (1987) afirma que:

La labor docente debe incluir una reflexión en la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Se puede hacer una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o se puede realizar una pausa en medio de la acción para pensar (p. 36).

Por tanto, la transcripción de los siguientes fragmentos evidencia esta categoría:

“Estuve 20 minutos antes en el lugar previsto; recogí algunas envolturas que encontré. El clima era ideal, con buena luz, pero sin mucho sol, se respiraba tranquilidad creando un ambiente propicio para iniciar la secuencia didáctica... el primero que llegó fue Rafael con su sonrisa particular y un lápiz en la oreja... Luisa sacó de su bolsillo un pañuelo grande y se sentó en el pasto con una tranquilidad y confianza que me hizo comprender que la elección del sitio fue acertada... pregunté cuáles serían las condiciones deseables para desarrollar la secuencia didáctica. Al principio noté que se miraron unos a otros...no sabían que decir. Gabriel expresa: para qué hacer eso, ningún profesor nos ha pedido eso para iniciar la clase, otro estudiante responde: si me parece importante que nos tengan en cuenta...” (Sesión 1).

Lo anterior muestra la importancia que para mí tienen las motivaciones de los estudiantes, sus intereses, los saberes con los que cuentan, el clima del aula, el lugar social del docente y del

estudiante y las interacciones que se pueden propiciar no solo individuales sino con sus pares y en gran grupo.

La tercera categoría que emergió fue la de expectativa que hace referencia a lo que el docente desea y espera con lo que se hace, quiere decir que pude hacer una valoración subjetiva de lo que hice bien lo que fue satisfactorio y lo que puedo mejorar. Cabe resaltar que, por lo general, la expectativa se asocia con la posibilidad razonable de que algo se concrete. Para que las expectativas puedan nacer es necesario que tengan alguna clase de respaldo. En este sentido mis expectativas se basaron en lo que había programado, es decir en las actividades, textos, estrategias, lugares, herramientas, entre otras, para que se diera lo que yo quería. Me permitió hacer una valoración del estado inicial de mi práctica y la consecución de los propósitos de la secuencia didáctica con los estudiantes, los cuales se cumplieron de cierta manera pues los resultados del Pos-test demuestran un progreso en todas las dimensiones demostrando que la aplicación de la secuencia didáctica sirvió para mejorar la escritura de textos narrativos tipo cuento realista.

La primera expectativa tiene que ver con la invitación que plegué en origami, pues lo que deseaba con ello es que los estudiantes percibieran, por un lado, la importancia y seriedad del proceso que iniciaríamos y, por otro lado, que se sintieran cautivados para desarrollar la secuencia didáctica de manera pertinente y amena, es decir, que en la medida que avanzáramos se sintieran más comprometidos. Ante la incertidumbre por lo que podría pasar al iniciar la secuencia didáctica durante la primera sesión, en el diario de campo rescato algunos apartados que denotan la presencia de esta categoría: "...esperaba que el lugar y las actividades planeadas fueran agradables para los estudiantes, pues es importante para mí que se establezca un ambiente en el que tanto yo como los niños nos sintamos bien... Lo que esperaba al realizar la clase en un lugar abierto era que estuvieran cómodos y que rompieran con la rutina que se genera en los



salones de clase...” (Sesión 1). Es interesante que esta categoría surgiera porque demuestra el interés para que lo planeado salga de la mejor manera exigiendo una revisión constante, así como una reflexión, siempre para mejorar, al margen de que no resultase según lo planeado.

#### **4.2.2. Fase de desarrollo**

En las 8 sesiones que constituyeron la fase de desarrollo pude vivir un proceso que nutrió mi quehacer pedagógico. En él, pude reafirmar fortalezas y darme cuenta de debilidades para mejorar mi práctica como docente. Surgieron aquí de mayor manera, la autopercepción, el autocuestionamiento y la ruptura.

En esta fase siempre está presente la motivación por desarrollar la secuencia de manera que agrade y sirva a mis estudiantes en sus procesos de escritura y lectura, siendo la lectura parte importante para llegar al objetivo. Leer se concibe como una actividad compleja, pero distintas estrategias pedagógicas, de acuerdo a la evaluación contextual que diagnostique el docente, permiten incentivarla, crearla, organizarla y potenciarla. Fue por ello que se eligieron 12 cuentos para ser leídos en las diferentes sesiones con el fin de afianzar la posterior escritura del cuento realista al aplicarles el Pos-test.

Aprender a escribir y enseñar a escribir, debe tener un sentido para todas las partes involucradas. En el caso concreto de la escuela, los maestros debemos aprender a identificar en primera medida, y a entender posteriormente aquello que cobra significado en la vida cotidiana del estudiante y el uso social de lo que aprende, aquello que lo llena de sentido y a lo que, en consecuencia, puede prestarle mayor atención al momento de enfrentarse con la pluma y el papel para realizar una producción escrita, Jolibert & Sraïki (2009) al respecto dicen:

Escribir ya no se considera como un don especial, la escritura es resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, actividad de resolución de

problemas, lo que implica poner en juego los conocimientos previos frente al tema del cual se quiere escribir, las operaciones mentales pertinentes como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización (p. 72).

De modo que durante esta la fase lo que se encontró a través del diario de campo fue la categoría de ruptura pues se generaron estrategias diversas como por ejemplo: entregar el cuento de Borges “ Historia de dos que soñaron” en tirillas para que le dieran sentido (Sesión 2), proyectar un video en donde la educadora Jara Sanchis narra el cuento “El árbol triste” para mostrar-les- lo que es el cuento oral en contraste con el cuento literario (sesión 3), desarrollar la actividad denominada “El detective” en donde se tenía que mover por todo el colegio para que identificara las clases de cuento ( sesión 3), explicar el producto del ejercicio de mapas conceptuales a modo de exposición de arte ( sesión 7), o llevar a cabo las clases en otros ambientes.

Un aspecto importante que hay que resaltar para que se evidenciara la categoría de ruptura es el trabajo en pares y en grupos que se dio con muy buenos resultados a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica. Al respecto Cassany (1999) dice que: “Proponer trabajos en equipo en vez de ejercicios individuales, favorecen la cooperación en vez de la competitividad, animan al alumnado a conocerse mejor con actividades personales, se relacionan con libertad con sus compañeros, para que aporten su experiencia personal” (p .8), y continúa afirmando, “la comunicación es un fenómeno social, de manera que sólo puede practicarse en grupo o en pareja y de manera integrada” (p. 13).

En este sentido se da relevancia a las relaciones sociales donde se aprende y se desaprende con el otro, esto implica que cada estudiante puede aportar desde sus saberes a la construcción del saber en grupo y a recrearlo a partir de tareas que generen conflictos cognitivos ente lo que saben y el nuevo conocimiento.

Otra categoría que sale a flote en esta fase es la de autopercepción en la medida que describo emociones o sentimientos durante el proceso. Esto se puede notar por ejemplo cuando en el diario de campo escribo: *“cada estudiante leyó una parte del cuento -El pobre millonario” - hasta cometer un error de entonación, de dicción, de puntuación, aquí percibí que se estaban divirtiendo y creando una especie de competencia por hacerlo mejor (sesión 7)... todos alzaron las manos precipitadamente cuando pedí que alguno leyera causando en mí alegría y satisfacción (sesión 5)... Luisa al inicio se sintió intimidada por sus compañeros, pero noté que se llenó de valor y esgrimió varios argumentos que dejaron a sus compañeros abrumados (sesión 6).*

Por consiguiente, cuando se da importancia a las emociones en el aula se reconoce al estudiante como ser humano que aprende a partir de lo que siente y de la forma como se conecta con la clase, cómo cada saber se articula a las representaciones que ha construido de su mundo y de la sociedad. Por tal motivo el diálogo de saberes debe estar soportado en las interacciones con los otros como una forma de saber social compartido, lo que genera una empatía con lo que el otro dice y siente, situación que debe ser reforzada permanentemente en los espacios pedagógicos.

Esto se pudo notar cuando en las sesiones que se iban desarrollando busqué introducir nuevas estrategias de tipo lúdico que llevarán a los estudiantes a encontrar sentido y diversión en cada una de las actividades propuestas: *“en parejas debían discutir las respuestas... (Sesión 2)... luego, en gran grupo daban sus respuesta argumentando (Sesión 5)... Al leer las características físicas de los compañeros surgieron risas y expresiones faciales que indicaban que estaba disfrutando de la actividad... (Sesión 5)”*. De esta manera confirmé que la mediación entre pares y el gran grupo es tan importante como la que el docente hace. Lerner (2001), por ejemplo, define

el rol preciso que debe ocupar el docente a la hora de generar estrategias lecto-escriturales en sus estudiantes:

Tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol del lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar a los niños la lectura – individual o grupal- el maestro está enseñando a leer (p. 156).

De esta manera el rol activo que ejerce el estudiante permite que emerjan habilidades que en muchos de los casos no reconocen que tienen, solo al momento en que una acción pedagógica desentraña la capacidad de ejecutar actividades diversificadas que puedan dar cuenta de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

Ahora bien, en lo que respecta a la categoría de autocuestionamiento, es decir, aquellas preguntas que buscan echar luz sobre el quehacer docente, pude evidenciarla cuando en la sesión 7 “armando un mapa mental de mi cuento realista” los estudiantes realizaron una lectura bastante extensa y un poco técnica de lo que era un mapa mental. Aquí me di cuenta que no había tomado la mejor opción, pues sentí que los estudiantes que no se sintieron cómodos, los vi extenuados, sin mucho interés. Definitivamente esa clase resultó pesada para ellos.

Frente a esta situación siento que no tomé la mejor decisión a la hora de definir el dispositivo didáctico, los materiales y el tiempo de ejecución de la actividad, lo que llevó a preguntarme cómo debía re-direccionar la dinámica que había llevado hasta el momento, por qué no le presté más atención a la elección del texto, cuáles fueron los motivos que llevaron a los estudiantes a sentirse de esta manera: *“quizás el texto que les presenté no fue el más acertado, noté que perdieron el interés y esto me llevó a intervenir más en la clase, cosa que hasta el momento no había ocurrido pues ellos eran los que venían dinamizando la jornada...”* (Sesión 7).

Así mismo, reconocí que no es fácil cambiar las concepciones de enseñanza puesto que en esta sesión me volví a encontrar con el maestro de prácticas tradicionales que tiene la palabra el mayor tiempo de la clase, transmisionista de la información, aportando materiales que no eran pertinentes para cumplir con el objetivo de la sesión y en donde el estudiante solo aparece como receptor.

Otro elemento que encontré para el autocuestionamiento fue cuando no llevaron resuelta a clase una actividad que les había dejado para la casa “...*al pedirles el trabajo que debían realizar en casa ninguno lo presentó. Pensé en castigarlos con una nota de 1, pero entendí que estaba retrocediendo en el proceso que llevaba, me cuestioné respecto a esta medida y decidí no hacerlo...*” (Sesión 9).

En este momento pensé que había bajado el nivel de exigencia al proponerles desde el principio que no se preocuparan por la nota, pues es el modelo tradicional al que están acostumbrados en la mayoría de los casos a realizar tareas, no para reforzar los saberes sino para acumular cuantitativamente notas en las planillas, lo que indica que se muestran más motivados por la nota que por el deseo de aprender o de reforzar los conocimientos que se dieron en la clase, lo que supone también un cuestionamiento y una reconfiguración acerca de los modelos evaluativos institucionales que deberían dar igual importancia a la valoración cualitativa y cuantitativa.

Por otra parte, la categoría continuidades que hace referencia a usos persistentes en las prácticas, apareció solo 2 veces, lo que indica que mi práctica fue diferente debido a que se presentaron actividades novedosas rompiendo con la rutina, fui más observador y dejé que los estudiantes fueran los protagonistas. Lo que demuestra que una actitud reflexiva y comprometida con el cambio es fundamental en la acción pedagógica que no siempre resulta simple, al contrario

es compleja, abierta, desafiante, y requiere actitudes dispuestas a atreverse a nuevas posibilidades, lo que indica desde Schön (1987) que:

La labor docente debe incluir una reflexión en la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede a ver contribuido a un resultado inesperado. Se puede hacer una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o se puede realizar una pausa en medio de la acción para pensar (p. 36).

Así pues, el docente puede tomar mejores decisiones frente al para qué, qué, cuándo y cómo aprender. También cuáles son los modelos y estilos de enseñanza que se adaptan más a las necesidades no solo de los estudiantes sino del contexto en el que se llevan a cabo las acciones pedagógicas, esto con el fin de fortalecer en el docente su capacidad para ser crítico y creativo rompiendo con el modelo conductista para transitar hacia uno que permita al estudiante ocupar un rol protagónico que le había negado durante mucho tiempo por las mismas concepciones que tiene el docente sobre la enseñanza.

#### **4.2.3. Fase de cierre.**

En esta fase de la secuencia tuve en cuenta aspectos de mi práctica que comúnmente no tenían mucha relevancia para mí, pero haciendo un ejercicio de reflexión durante el transcurso de las sesiones comprendí que hay aspectos que no se pueden desconocer a la hora de concluir con un proceso de enseñanza planeado e intencionado como lo fue esta experiencia desde la profundización en la didáctica de lenguaje.

Uno de estos aspectos es la evaluación, instrumento que permite valorar el grado de consecución de los objetivos por parte de los estudiantes, pero en este caso la asumí con una doble función en la cual como docente debo ser sujeto de evaluación. Tradicionalmente este componente de la enseñanza y el aprendizaje ha tenido un carácter cuantitativo y sancionador,

pero al explorar otras formas de valorar la consecución de los objetivos, como la co-evaluación y la autoevaluación, me doy cuenta que hay un ejercicio de toma de conciencia frente a la importancia no de aprender para el instante (nota cuantitativa) sino que los saberes sirven de anclaje para experiencias venideras relacionadas con el conocimiento.

Por consiguiente, la categoría de ruptura se hace presente demostrado ello en la manera en que yo como docente debo perder el temor a ser evaluado por mis estudiantes: *“les pedí que se reunieran con sus pares y escribieran cuáles aspectos de mi propuesta de enseñanza les había interesado más y por qué... Cuáles aspectos se debían mejorar de esa enseñanza y qué sugerencias tenían para mí” (Sesión 10)*. Me encontré con respuestas tales como: *“Nos gustó que salimos de la monotonía del salón... pudimos participar y escucharnos más...que no nos tocaba transcribir todo el tiempo, sino que podíamos pensar... que nos pudimos divertir”*. En las sugerencias encontré expresiones como: *“Algunos textos eran demasiado extensos y no lográbamos continuar tan motivados” (Sesión 10)*.

Confirmé, entonces, que aprender se convierte en un proceso dialógico, interdependiente en el cual tanto docentes como estudiantes tienen una corresponsabilidad frente a la consecución de los objetivos.

Otra ruptura tiene que ver con el hecho en el que se involucra a la comunidad educativa en los procesos que se dan al interior del aula, producción del saber que se puede compartir, valor agregado que se diferencia de repetir o memorizar textos ya escritos. Así mismo el estudiante pudo encontrar un camino para adquirir competencias comunicativas que le permitieron expresar sus ideas no solo de forma oral sino escrita, pero con procedimientos propios del área del lenguaje. De ahí que la categoría de ruptura se puede evidenciar cuando se realizó el compendio de los cuentos para ser expuestos en la biblioteca: *“Los trabajos se compilaron en un solo texto el cual se argolló y se ubicó en una mesa para que la comunidad educativa los leyera...” (Sesión*

10). Esta experiencia fue positiva, ya que los estudiantes de otros grados, docentes, incluso padres de familia valoraron el trabajo realizado por los estudiantes y lo reconocieron quedando como aporte en el inventario de la biblioteca.

El grupo de estudiantes participantes demostró compromiso y dedicación en la mayoría de actividades planeadas, se notó que mejoraron sus desempeños en el área del lenguaje, específicamente en la escritura de textos narrativos cuentos realistas, igualmente en lo que tiene que ver con la organización social de la clase, la reconfiguración del rol docente-estudiante, las concepciones de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de la evaluación como un proceso continuo. De modo que la categoría de autopercepción, es decir la descripción de las emociones o sentimientos durante la fase de cierre, se vio reflejada en manifestaciones como: *“fue gratificante para mi ver como los estudiantes se sintieron capaces de escribir con una intencionalidad y sobre todo con el disfrute de hacerlo atendiendo a unas orientaciones... Me sentí satisfecho al ver que cuando se planea teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, el aprendizaje es más efectivo y puede transformar actitudes y comportamientos aprehendidos de un modelo tradicional de enseñanza que persiste aún en las aulas de clases”*. (Sesión 10).

Ahora bien es necesario trascender las concepciones arraigadas de enseñanza producto de modelos formativos docentes anclados en un periodo de la historia que no corresponde a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones, autocuestionamiento que me hago al poder comparar el estado inicial de mi práctica con la aplicación de la secuencia didáctica y el estado final en la que puedo hacer un balance de fortalezas y debilidades que tengo como docente, ello se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo: *“sentí de alguna manera que algunos de los contenidos no correspondían con los dispositivos didácticos que empleé para su desarrollo... Me di cuenta que me cuesta planear y que debo convertirme en un*



*investigador capaz de problematizar mi práctica y que además me cuesta hacer el registro de lo que hago”.*

De esta manera, revitalizar la experiencia en la reflexión significa que no hay fórmulas de intervención que se repitan, he allí el valor de la singularidad de cada hecho, y el valor de cada investigador al identificarlos, pero también significa que las experiencia, pese a sus múltiples aristas, no exige pensarse de cero, partiendo de bases y experiencias significativas que no necesariamente son el camino, pero muestran horizontes de sentido en el que los docentes pueden prestar su atención a la hora de resolver problemas a los que se enfrenta una y otra vez con rostros jóvenes de problemas ya viejos, esto lo podemos ver desde Schön (1998):

Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de ‘practicar’ su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. En la medida en que su práctica es estable, en el sentido de que le aporta los mismos tipos de casos, se hace menos y menos objeto de la sorpresa. Su saber desde la práctica tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático, confiriéndole de ese modo a él y a sus clientes los beneficios de la especialización (págs. 65-66).

Lo anterior demuestra que la reflexión permanente está en búsqueda de perfectibilidad. El docente reflexivo no tiene fórmulas para hacerlo todo bien, pero la actitud que se desliga de la reflexión le permite encontrar caminos, alternativas, e identificar con mayor claridad las aristas que impiden que algunos procesos pedagógicos sean exitosos.

## 5. Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones arrojadas en el desarrollo de esta investigación, con la cual se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos -cuentos realistas-, en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Para comenzar, es importante resaltar que los resultados obtenidos permitieron validar la hipótesis de trabajo, por lo tanto, se afirma que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos narrativos -cuentos realistas-, en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Santa Juan de Lestonnac.

De acuerdo a los resultados de la prueba inicial (Pre-test), se pudo identificar las dificultades en los conocimientos previos de los estudiantes frente a la producción de un texto narrativo (cuento realista), bajo la consigna: “Escribe un cuento a partir de situaciones reales para tus compañeros de clases”. El alto porcentaje de estudiantes en el nivel bajo obedece quizás, por un lado, a prácticas tradicionales que se limitan a la repetición abandonando los procesos de reflexión y producción generando cada vez más que el gusto por la lectura y por la escritura se pierda. Por otro lado, a que no se supera aún la acción de alfabetizar, quedándose -la escuela- sin lograr incluir a sus estudiantes como personas que participan conscientemente de la acción comunicativa y la construcción de su aprendizaje.

Ahora bien, es importante destacar que los resultados de las dimensiones del Pre-test (situación comunicativa 41%, el plano de la historia 41% y la superestructura 39%), evidencian cierta homogeneidad del grupo respecto a los pre-saberes y elementos de escritura que tenían hasta el momento. Esta uniformidad es probable que se presente debido a que el grupo viene compartiendo desde grado tercero las mismas prácticas, contenidos, estrategias metodológicas y

enfoques didácticos que no les han permitido, dados los resultados, trascender hacia nuevas posibilidades que ofrece el lenguaje desde un enfoque comunicativo.

Por otra parte, la dimensión de Superestructura, en el Pre-test, es donde menos alcance se obtuvo quizás porque desde grados anteriores los estudiantes no adquirieron las herramientas necesarias para estructurar formalmente las partes en que se organiza el contenido de un texto, quedándose con la estructura referente a inicio, nudo y desenlace que tradicionalmente se trabaja en la escuela. Es decir, los estudiantes venían acostumbrados a realizar ejercicios básicos de la estructura del texto narrativo.

No obstante, con las actividades realizadas en la secuencia didáctica descubrieron que existe una estructura más compleja para analizar un texto narrativo y que implica tres momentos que giran en torno a un personaje: primero, el estado inicial de la historia que es la situación que origina el cuento y se caracteriza porque los personajes pueden tener o carecer de algo (un objeto, un saber, un sentimiento, etc.). Segundo, la fuerza de transformación que se refiere a la situación que le da un giro a la historia, cambiando o alterando el estado inicial y por último el estado final que es la consecuencia o el resultado de las transformaciones del personaje al cerrar la historia.

Con referencia a la dimensión de situación de comunicación, en el Pre-test, un porcentaje alto no tenía claro lo que se refiere a autor, destinatario y propósito, tal vez, porque son elementos que no se trabajan con profundidad en las clases de español. Es decir, escriben sin la conciencia de sentirse dueños de sus escritos, pues por lo general escriben para que les pongan una nota y no para fortalecerse como autores de sus ideas.

En el caso del destinatario los resultados del Pre-test mostraron que los estudiantes escriben sin pensar en un destinatario real, o casi siempre para su profesor pues “las prácticas tradicionales de los maestros hacen que se despoje a los textos de su función comunicativa...por tanto el lenguaje no tiene que ser pensado y adecuado a otro tipo de lector” (Jolibert 2002). Es así como

en el Pre-test no se evidencia que hayan escrito a sus compañeros de clase, como se pidió en la consigna, pues están acostumbrados a que es el profesor quien les lee para calificar.

En lo que respecta al propósito no todos lograron en el Pre-test que se reconociera la intencionalidad de contar una historia, es decir, los estudiantes no crearon una atmósfera propicia para ir adentrándose en lo que querían contar, no tenían claro que se escribe con un objetivo, ya que el ingreso de los estudiantes a una cultura escrita ha estado precedido por la transcripción de textos o por la repetición de los mismos y no se ha enfatizado en la creación.

Respecto a la dimensión del plano de la historia, en el Pre-test, se pudo ver que en el indicador de personajes los estudiantes si bien introducían protagonistas, no se evidenciaban en los escritos características físicas y psicológicas, estos simplemente se enunciaban o nombraban sin ningún otro tratamiento que los representara, situación que cambió luego de la aplicación de la secuencia didáctica, demostrando que la diversificación de textos a la que accedieron los estudiantes durante la secuencia les permitió tener mejores elementos en el manejo de la descripción de los personajes en la historia.

Haciendo un análisis de las tres dimensiones trabajadas en el Pos-test, las que tuvieron mayores transformaciones en la producción de textos narrativos -cuentos realistas-, fueron la situación de comunicación con 47 puntos porcentuales y el plano de la historia con 46 puntos porcentuales, mientras que el menor cambio estuvo en la dimensión de superestructura con 42 puntos porcentuales. Lo cual permite concluir que en todas las dimensiones hubo un avance importante, de 45 puntos porcentuales en promedio, demostrando que con nuevas prácticas, nuevos enfoques y nuevos contenidos de aprendizaje acerca de la escritura y de la enseñanza de esta se pueden mejorar considerablemente los resultados.

Respecto a la transformación que tuvo la situación de comunicación en el Pos-test, probablemente tiene que ver con las actividades de tipo procedimental que se realizaron en la

secuencia didáctica cuyo objetivo radicó en hacer claridad a que un texto es escrito por alguien con una finalidad, para el caso del cuento de realista contar una historia cuyas acciones resultaran correspondientes con lo que podría suceder en el mundo real, es decir sucesos que pudieran explicarse de acuerdo a los criterios de la realidad cotidiana del lector.

Otro aspecto que también pudo incidir para mejorar la situación de comunicación después de la aplicación de la secuencia didáctica, es que las actividades planteadas se hicieron teniendo en cuenta los contextos de los estudiantes permitiéndoles participar, construir conocimientos a partir de sus experiencias y realizar tareas conjuntas en las cuales hubo unas relaciones interactivas que facilitaron la colaboración entre pares, el fortalecimiento de la relación maestro estudiante para brindar las ayudas ajustadas y dar sentido a los procesos planeados.

En lo que respecta al crecimiento del plano de la historia en el Pos-test, al parecer los estudiantes comprendieron que la labor de escribir pretende que el lector pueda darle un mayor sentido al texto y por ende comprenderlo mejor. Aquí el indicador del tiempo demostró fortalezas en cuanto al orden lógico y cronológico de los acontecimientos. Esto se debió, probablemente, a que durante la secuencia didáctica se trabajaron diferentes ejercicios como mapas mentales y cuadros de registro cuyo objetivo radicaba en planear una linealidad de manera que ayudara al lector a conectar los hechos que se manifiestan en el cuento. Demostrando con ello que la ejercitación de los contenidos a partir de procedimientos, reglas y técnicas claras permiten el desarrollo de habilidades que posteriormente el estudiante está en capacidad de demostrar en los procesos de producción.

El otro indicador que creció en la dimensión del plano de la historia fue el espacio. Los estudiantes en el Pre-test no describen los lugares en los que se desarrolla la historia, pero después de aplicar la secuencia didáctica si hacen una referencia más clara a los lugares en que se desarrollan las acciones, esto se debió, tal vez, a que se realizaron ejercicios prácticos y lúdicos

en donde debían describir sus entornos: Sus barrios, sus casas, su colegio e inclusive sus habitaciones, hecho que posiblemente les brindó herramientas para llevarlas al momento de la escritura final del cuento realista en el Pos-test.

De otro lado, una de las razones que posiblemente llevaron a que el indicador de personajes, en el plano de la historia, mostrara un avance, fueron las actividades propuestas que promovieron el dialogo de saberes con sus pares para lograr que entendieran la necesidad de describir a los personajes logrando, como lo anota Jolibert (2002), que el profesor no sea el único que puede apoyar, pues las interacciones entre niños son fundamentales.

Ahora bien, frente al crecimiento que tuvo la dimensión de superestructura en el Pos-test se vio reflejado a través de actividades tales como el relato grupal, teniendo en cuenta el contexto, elaboración de bosquejos, socializaciones, organización de imágenes, auto evaluación y acompañamiento en la superación de dificultades.

Vale la pena considerar que el indicador que tuvo menos evolución es el que está relacionado con la fuerza de transformación. Vemos que en el Pos-test mostró un ascenso que corrobora el dominio al momento de alterar el estado inicial, posiblemente esto se debió a que los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser creativos a la hora de imaginar en sus tareas de aprendizaje las múltiples variables que podían modificar el relato.

En esta dimensión los resultados determinan que el grupo incrementó 41 puntos porcentuales en promedio, lo que también indica que el grupo mejoró después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Lo anterior permite inferir que en el Pos-test los indicadores fueron más claros para los estudiantes después de aplicar la SD, es decir, mejoraron en la producción de textos tipo cuento realista, probablemente, primero, porque se trabajó intencionalmente la dimensión de superestructura para que los estudiantes proyectaran sus escritos fomentando de esta manera el

hábito de planear el texto que van a producir y, segundo, porque lo que se pretendió a lo largo de la aplicación de la secuencia es que los conocimientos previos con los que contaban se reestructuraran a partir de unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que cedieran la responsabilidad del aprendizaje al estudiante al realizar sus producciones de manera autónoma.

Por otra parte, trabajar con el enfoque comunicativo permite garantizar positivamente la tarea integradora pues al incluir aspectos de convivencia como la responsabilidad y el trabajo en equipo motiva a los estudiantes y facilita su aprendizaje; se muestran más participativos, respetuosos ante las ideas de sus pares, además de que comparten conocimientos. En este sentido Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. La comunicación, la interacción y la significación se convierten en requisitos formales de un lenguaje cuyas posibilidades de trabajo resultan inmensas, casi infinitas.

En este sentido, para que un niño comprenda las dimensiones del acto comunicativo, se requiere la participación de la familia, el Estado y sociedad para lograr que los niños se inserten en el orden de lo real, para que los actos de habla cobren un verdadero significado y las palabras se asocien a significados sociales (familiares, educativos, estatales y callejeros); para que en cada escenario se tiendan puentes de significación que hagan posible que el niño, el joven, el adulto, a pesar de los múltiples escenarios en los que se mueva, tenga la capacidad de compartir significaciones comunes en esas distintas manifestaciones de su ser social.

De otro lado la producción escrita requiere del desarrollo de competencias específicas, especialmente en lo relacionado con la coherencia, cohesión y la intención comunicativa. Por lo tanto, se concluye que mediante la implementación de propuestas de intervención como la secuencia didáctica se puede llegar a que los estudiantes disfruten la escritura y alcancen logros

significativos en sus producciones escritas. Pero estas propuestas requieren realizar en el aula actividades reales y significativas de comunicación escrita duraderas en el tiempo; lectura, análisis y discusión de buenos textos representativos de los diversos géneros literarios; uso de herramientas informáticas que apoyen la escritura y la mediación del docente como guía y orientador del aprendizaje.

La producción escrita es entonces un aspecto complejo, que va más allá de la simple escritura y reconocimiento de las letras, es un proceso que va más allá de la transcripción y la conformación de palabras, porque tiene inmerso diversos componentes que demandan ser trabajados con rigurosidad antes de emprender su práctica.

De otro lado, la implementación de la secuencia didáctica permitió al docente la confrontación de las concepciones de enseñanza que trae con un enfoque nuevo, en el cual los contenidos y saberes del lenguaje adquieren sentido en la medida en que son establecidos a través de las diferentes actividades y estrategias de aprendizaje de una manera organizada e intencionada, situación que no se tiene en cuenta en prácticas tradicionales.

El objetivo principal de las prácticas pedagógicas, desde un enfoque comunicativo tal como lo procuró esta investigación, contribuyó con el desarrollo de habilidades de pensamiento cognitivo lingüísticas como describir, explicar, interpretar, analizar, justificar y argumentar entre otras, en las cuales los estudiantes tienen que enfrentarse con situaciones reales de comunicación donde se parte de su experiencia cotidiana y la construcción del universo simbólico que traen para involucrarlo en una cultura escrita poco explorada, donde descubrieron que los textos cumplen funciones sociales diversas y están mediados por la intencionalidad de quien los escribe y sus destinatarios.

El diseño de la secuencia didáctica confrontó al maestro con sus teorías de enseñanza, situación que se convirtió en un reto ya que es en la planeación donde se refleja la experticia del



maestro en el sentido de su capacidad para integrar los elementos que soportan su práctica, tales como los lineamientos curriculares del lenguaje, la metodología, el plan de estudios, los dispositivos didácticos y la evaluación para llevarlos a escena en el aula de clase, quedando claro que la planeación debe ser flexible y debe atender al contexto y necesidades de los estudiantes.

El maestro al realizar el registro de su práctica puede reflexionar acerca de los acontecimientos que surgen día a día para establecer las fortalezas y debilidades con las que cuenta a la hora de poner en escena los propósitos de la educación en cuanto a la didáctica del lenguaje, permitiéndole hacer, igualmente, un balance del estado inicial de los saberes con los que llegaron los estudiantes y el estado potencial de aprendizaje al que llegan con el soporte de un experto, logrando delegar la responsabilidad de aprender de forma autónoma e integrar los saberes previos con los nuevos construidos en clase y que deben representar la transformación de estructuras mentales anquilosadas pero no imposibles de superar.

Por último, con respecto a las transformaciones de las prácticas de enseñanza del docente investigador, estas surgieron a la par del diseño de la secuencia didáctica y su aplicación en sus diferentes fases. Al mismo tiempo el análisis del diario de campo permitió proponer cambios reveladores para asumir una visión diferente sobre el lenguaje, la producción escrita y su enseñanza, así como la reflexión de sus prácticas docentes, reconociendo la importancia de implementar en el aula de clases estrategias didácticas y metodológicas que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes a partir de situaciones reales de aprendizaje renunciando a la visión instrumentalizada y tradicional.

## 6. Recomendaciones

En el presente apartado se presentan algunas recomendaciones o sugerencias en torno a la implementación de la secuencia didáctica para mejorar la producción de textos narrativos (cuentos realistas), con el ánimo de que estas recomendaciones se tengan en cuenta para próximas investigaciones y de esta manera orienten a otros docentes para así enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, se recomienda:

- Fortalecer las competencias escriturales de los maestros para hacer el registro de sus prácticas y poder reflexionar acerca de los elementos pedagógicos que les permitan cambiar sus concepciones acerca de cómo enseñan, pero a la vez acerca de cómo aprenden sus estudiantes.
- Explorar diferentes espacios de aprendizaje al del aula de clase, pues los estudiantes se muestran más motivados cuando se enfrentan a situaciones nuevas y cambian la monotonía en la que están inmersos cotidianamente.
- Continuar con el ejercicio de construir secuencias didácticas no solo en el área del lenguaje sino en otras áreas desde el enfoque pedagógico socio constructivista ya que responde a unas características propicias para enfrentar los retos educativos del siglo XXI en donde los estudiantes están en capacidad de agenciar sus aprendizajes, y utilizar el lenguaje para la expresión de su pensamiento no solo en forma oral sino escrita atendiendo a las necesidades comunicativas del contexto en el que se desenvuelven.
- Diversificar la organización social de la clase permite replantear el rol que cumple el estudiante, el docente y el saber, trascendiendo hacia la construcción de una actitud favorable para escuchar al otro, respetar la diferencia de opiniones, afrontar conflictos

cognitivos a nivel individual, en pares y en gran grupo. Esto permite encontrar que el conocimiento se fortalece en la medida en que los saberes transitan colectivamente y no se quedan en las percepciones individuales.

- La evaluación se debe considerar como un proceso continuo donde no solamente se valora la adquisición de contenidos conceptuales para sancionar en forma cuantitativa, sino que se debe tener en cuenta los procedimientos ejecutados por los estudiantes en las diferentes actividades y los cambios que muestran pasando de comportamientos heterónomos a comportamientos autónomos frente a la adquisición de los aprendizajes.
- Escribir no hace parte de un universo aislado sin más, hace parte de un binomio que lo equilibra y le permite encontrarse y revalorarse permanentemente: el mundo de la lectura. Lectura y escritura forman pues este universo en el que hay ayudas recíprocas. Se escribe leyendo, y también se lee escribiendo. Se trata de una relación mutua en la que no hay un factor jerárquico que las determine.
- Explorar la lectura de diferentes tipos de textos que permitan al estudiante encontrar herramientas a la hora de escribir ya que son dos procesos complementarios.
- Frente a las producciones de los estudiantes hacer revisiones continuas en las que ellos tengan la oportunidad de corregir, reescribir y replantear ideas con el fin de que se cree una apropiación de los textos.
- Tener en cuenta que al escribir enviamos mensajes, explícitos o entre líneas, directos o cifrados, pero siempre hay una intención comunicativa. Sirve para algo, y, por lo tanto, no se trata simplemente, como lo han querido ver algunos, de una experiencia estética de la realidad. Este lenguaje es pragmático: Sirve-para, y esto lo convierte en un puente comunicativo muy importante desde el punto de vista cultural.

- Realizar un registro permanente de las prácticas pedagógicas que permita revisar, evaluar y reflexionar acerca de quehacer pedagógico con el fin de autoevaluarse, realizar los ajustes o continuar con aquellas estrategias que dan buenos resultados. La reflexión de las prácticas pedagógicas es una valiosa herramienta para la transformación de la actividad pedagógica, no solo en el área del lenguaje sino a nivel general.
- Continuar trabajando el texto narrativo –cuento realista- desde una perspectiva comunicativa y desde tempranas edades en las cuales se involucren la experiencia cotidiana de los estudiantes como insumo para dinamizar el proceso escritural.
- Aplicar el enfoque comunicativo como complemento permanente de las actividades de la secuencia didáctica, ya que de esta manera se planean las actividades en contextos y situaciones reales de comunicación, con el fin de fortalecer la producción escrita.

## Bibliografía

- Aguirre, G, P. A. Quintero A, Y. (2014) Tesis de grado. Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado primero de educación básica primaria de la IE la Inmaculada. Universidad Tecnológica de Pereira Maestría en Educación.
- Alonso, G. 2016. Millennials y generación Z: El gran reto de la educación.  
<http://gonzaloalonso.com/millennials-y-generacion-z-el-granreto-de-la-educacion/>.  
 Consultado 30/6/2018.
- Applegate, A. & Applegate, M. (2004). *The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers*. The Reading Teacher, 57, 554-563.
- Arnaez, P. (2000). La lectura y la escritura en educación básica. Recuperado en mayo 17 de 2018, de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316->
- Baker, J. A. (2006). *Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school*. Journal of School Psychology.
- Barthes, R. (1985). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. México: Premiá.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Pearson education
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). *Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories*. Journal of School Psychology.
- Busto, J. (2005) con la colaboración de Rocío Bustos Franco. *A escribir se aprende escribiendo*. Comunidad de Madrid Consejería de Educación Dirección General de Ordenación Académica

- Caldera, B. R., Escalante, U. D., & Terán, S. M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 88(31), 15-37. Recuperado de [www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf](http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf).
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grao.
- Camps, A. (coord.) (2006) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. 1995. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama Acción,
- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. Lingüística y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*.
- Castillo R. (2012). Artículo. *La intertextualidad como discurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos*. *Revista Amazonia Investiga*. Florencia, Colombia.
- Clemente, M. & Domínguez, (2003). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide
- Cogollo, L. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. *Instituto de español, portugués y estudios latinoamericanos*. Universidad de Estocolmo.

- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. (2005) La formación del lector literario. Narrativa, infantil. Recuperado el 25 de Julio de 2011. Disponible en:  
[www.web.educastur.princast.es/proyectos/.../Gua20de20recursos](http://www.web.educastur.princast.es/proyectos/.../Gua20de20recursos).
- Cortés, J. & Bautista, A. (1998). Maestros generadores de Textos. Escuela de Estudios literarios. Cali- Colombia: Universidad del Valle.
- Cortés, T. y Bautista, J. (1999) Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). Cali: Universidad del Valle.
- Draper, M., Barksdale-Ladd, M. A., & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40, 185-204.
- Duch Llius. (2000). *Mito, interpretación y cultura*. Herder.
- Echeverría, Rafael. (2003) Ontología del lenguaje. Chile: J.C. Sáenz editor, sexta edición.
- Escudero, N. Dosquebradas, 1994. Mitos y leyendas de Dosquebradas
- Ferreiro, E., Gómez P. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (5 fascículos). México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fons, S. (2004). *Leer y Escribir para vivir: Alfabetización Inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- Fontich, V. Artículo Textos, 47. 2008) Una secuencia didáctica para trabajar diez elementos del texto narrativo en 3º de ESO.

- Galindo, J. (2003) "Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible", artículo en línea, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (Fecha de consulta: junio de 2018).
- Gil S. y González N. (2011). Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado 10 de la institución educativa INEM de Pereira. Tesis de grado Maestría Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de educación Maestría en Educación.
- Goodman, K. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 1982.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development, 76(5), 949-967.
- Hernández Sampieri, C. Fernández-. Collado y P. Baptista Lucio. McGraw-Hill. México. 2006. 4ª Edición.
- Hocevar, S. (2007) Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. - Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, Nº. 4,
- Hurtado, D., Restrepo, L. y Herrera, O. (2005). Escritura y metacognición. En F. Vásquez (Comp.) La didáctica de la lengua materna - Estado de la discusión en Colombia. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. Publicado en la revista Forma y Función No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Imbert, E. (1979). Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires, Mary mar. Izquierdo Magaldi, Mª Belén (2011). Tesis de Doctorado Estrategias Discursivas de Interacción en el Aula.



- Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos Universidad de Alcalá Departamento de Psicopedagogía y Educación Física Alcalá de Henares.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires, Manantial.
- Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de Texto. 8ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jurado F, M. T.; Lugo Castro Olga Lucía. (2017). De la Tierra a Marte. Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción. Tesis de grado Maestría Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de educación.
- Lacasa, P., & GIPI. (2006). Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lang, P. (2010). Soledad Pérez- Abadín Barro Cortázar y Che Guevara. Lectura de reunión Edit. Alemania.
- Lecuona D., Rodríguez C, Cruz (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria. Revista de educación, núm. 332 España.
- Leme -Britto, L. P. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. Trac. Tovar, L. A. Lenguaje. 31. Cali: Colombia: Universidad del Valle.
- Lerner (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. España: Fondo de cultura económica de España.
- Lissorgues, Y (2008). El Realismo. Arte y literatura, propuestas técnicas y estímulos ideológicos. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0c5d0>
- Lomas, 1999, Cómo enseñar a hacer casas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. 2 volúmenes, Paidós, Barcelona (2a edición corregida y ampliada, 2001).

- Lomas, C. y Osorio, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*.  
Barcelona: Paidós.
- Luhmann, y De Georgi, R. (1993) Teoría de la sociedad, Universidad Iberoamericana, México.
- Martín, Rosa (2009). Manual de didáctica de la lengua y la literatura. Editorial Síntesis S. A.  
Valle hermoso, Madrid.
- Martínez, M. C. (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Cali- Colombia: Editorial  
Universidad del Valle.
- Mashburn, A. J. (2008). *Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills*. Applied Developmental Science.
- McKool, S. S. & Gespass, S. (2009). *Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices*. Literacy Research and Instruction.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- OCDE. (2012). Resultados PISA 2012: Los que los estudiantes saben y pueden hacer –  
Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias (Volumen I).  
Publicación documento EDUTECA. Publicaciones OECD.
- Ochs, E., (2000). Narrativa. En: T. Van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Paz, O. (1967). *El arco y la lira. El poema. La revelación poética. Poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PISA. (2012). Los textos discontinuos: ¿cómo se leen? La competencia lectora desde  
PISA. Materiales para docentes. México.
- Pérez-Abadín, Soledad (2010). Cortázar y Che Guevara. Berna: Peter Lang,

- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: Ministerio de Educación Nacional- ICFES.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje. Didáctica de la lengua, estado de la discusión en Colombia. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de Enseñar (3a edición ed.). México: GRAO/ Colofón.
- Perrenoud, Ph. (2011). Diez nuevas competencias para enseñar. Bogotá: Magisterio Editorial (trad. en español de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó* (trad. en español de Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001).
- Perry, N. E., Vande Kamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-45
- Rondón, G. M. (2005). Narrar para construir mundos de sentido: Una experiencia didáctica en la escritura del cuento. Hojas y Hablas. Fundación Universitaria Monserrate.
- Samperio, (2005). Después apareció una nave. Manual para nuevos cuentistas. Páginas de espuma. Madrid.

- Sampieri (2010) Metodología de la investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México D.F.
- Scala, A. (1968). Problemas didácticos, instrumentales y bibliográficos de la docencia. Revista de Economía y Estadística, Tercera Época, Vol. 12, No. 3-4: 3º y 4º Trimestre, pp. 59-70.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. Revista iberoamericana de educación.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México, DF: INNE.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87.
- Van Dijk, T. A. (1978). La Ciencia del texto. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto
- Velasco y Tabares (2015) *Tesis de grado La comprensión de textos narrativos: Implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, por estudiantes de grado segundo*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Zebadúa, y García (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México.

## Anexos

### Anexo 1. Secuencia didáctica.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

#### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Nombre de la asignatura: Lenguaje

Nombre del docente: Fabián Augusto Aristizábal Vásquez.

Grupo: 7

Fechas de la secuencia didáctica:

#### **FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN:**

-Presentación y negociación de la secuencia

#### **FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO:**

-Evaluación de condiciones iniciales

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b></p> <p><b>EL TEXTO NARRATIVO, UN PRETEXTO PARA CONTAR LA REALIDAD:</b>  <b>una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos (cuento realista) en estudiantes de grado 7° de EBS.</b></p> <p>Esta tarea nace con la intención de trabajar el texto narrativo a través de los cuentos realistas puesto que estos incorporan las circunstancias que cualquier ser humano vive, corresponde a una realidad personal, o no, pero posible, es decir, verosímil, creíble para el lector pues este no busca saber si lo leído ha ocurrido, sino más bien tener la posibilidad de imaginar el mundo que el escrito presenta. A diferencia de lo que sucede con otros tipos de cuento, el mundo imaginario para el lector de un cuento realista es relativamente explicable, semejante al que se accede en la experiencia cotidiana.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <p><b>Objetivo General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producir textos narrativos – cuentos realistas teniendo en cuenta los planos del relato literario y la situación de comunicación.</li> </ul>

### **Objetivos específicos.**

- Reconocer la necesidad de escribir como una herramienta importante para comunicarse en diferentes contextos y situaciones de la vida.
- Reconocer la experiencia cotidiana como oportunidad para la construcción de ideas y la expresión de las mismas en forma escrita.
- Concientizar a los estudiantes de la importancia de la expresión escrita del texto narrativo como forma de manifestar su pensamiento.
- Identificar el uso social del lenguaje a partir de las producciones escritas realizadas por estudiantes.
- Identificar los parámetros que determinan el contexto comunicativo en la producción escrita del cuento realista.
- Describir los elementos que componen el plano de la historia en lo referente a personajes, tiempo y espacio.
- Establecer las diferencias que existen en el cuento realista en lo que hace referencia al plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
- Determinar mediante un plan de trabajo los componentes para la escritura, revisión y posterior edición del cuento realista.

## **CONTENIDOS DIDÁCTICOS**

### **Contenidos conceptuales**

- El texto narrativo: el cuento y sus características
- Clases de cuentos. El cuento realista.
- La noticia.
- La observación de su entorno.
- Situación de comunicación
- Plano de la historia
- Superestructura.
- Regla ortográficas
- Mapas conceptuales.
- La entrevista

### **Contenidos procedimentales**

- Explorar los pre-saberes con los que cuentan los estudiantes para la escritura de cuentos.
- Identificar la estructura del cuento.
- Establecer las diferencias entre los tipos de cuentos a partir de la lectura de diversos textos.
- Determinar quien escribe, para quien escribe y su intencionalidad comunicativa.
- Uso de las estrategias para la producción de textos escritos: planificación, organización de la información, redacción (marcas textuales y conectores) y revisión del texto.

- Explorar a través de talleres creativos la forma de construcción de personajes, de tiempo, espacio y acciones dentro de la historia.
- Escritura de la primera versión del cuento realista con los elementos trabajados.
- Revisión y reescritura de la versión final del cuento realista.

### **Contenidos actitudinales**

- Reconocer la importancia de la escucha durante el dialogo para el establecimiento de relaciones comunicativas respetuosas entre los interlocutores.
- Enriquecer el vocabulario para su uso adecuado en diversas situaciones de comunicación.
- Desarrollar el gusto por la lectura y la escritura utilizando estrategias de producción creativa como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios.
- Participar proactivamente de las diferentes actividades planteadas a lo largo del trabajo afianzando actitudes de tolerancia, colaboración, trabajo en equipo y respeto por la diversidad de pensamiento.

### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

- Los dispositivos didácticos para esta secuencia se encuentran enmarcados en el modelo socio constructivista partiendo de la zona real en la que se encuentran los estudiantes para transitar hasta una zona potencial del aprendizaje teniendo en cuenta que este se construye colectivamente con los pares y en el gran grupo para luego desencadenar y tomar conciencia del aprendizaje individual.

Para cumplir con estas finalidades se implementará:

- Trabajo colaborativo.
- Organizadores gráficos.
- Uso de las tic
- Mapas mentales.
- Fuentes gráficas documentales ( prensa y literatura; caricatura e historietas)
- Fuentes iconográficas clásicas( pintura, escultura y complementos artísticos)
- Fuentes audiovisuales cine, vídeo y fotografía.
- Fuentes orales, tradición oral.

### **SESIÓN No 1: -PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA - CONTRATO DIDÀCTICO -EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS. (4 Horas)**

**Objetivo:** Presentar la secuencia didáctica. Elaborar un contrato didáctico que permita establecer las condiciones de trabajo durante la ejecución de la unidad teniendo en cuenta las opiniones, conocimientos iniciales e intereses de los estudiantes con respecto a la implementación de la secuencia. Explorar los saberes previos frente al cuento.

#### **Actividad de apertura:**

El profesor hará llegar el día antes una tarjeta de invitación hecha en origami (*ver anexo 3*) a los estudiantes para que se encuentren en el jardín de la virgen contiguo al salón general



(este sitio tiene bancas, es al aire libre y con una zona verde amplia que permite moverse con facilidad).

A la hora establecida el profesor los estará esperando para darles la bienvenida. Seguidamente se les planteará la actividad denominada “La entrevista” (*Ver anexo 4*). Esta consiste en programar 10 encuentros, según las horas establecidas, con sus compañeros en donde responderán preguntas diversas (*ver nexo 5*) alrededor de sus gustos y de su vidas. En gran grupo se hará una puesta en común del ejercicio realizado.

### **Actividad de desarrollo:**

Después de la actividad de apertura el grupo se trasladará al salón de audiovisuales en donde se les presentará la secuencia didáctica para la producción de cuentos realistas. Luego se perfeccionará entre el profesor y los estudiantes un contrato didáctico (*ver anexo 6*), y el rol a cumplir por cada estudiante en el proceso. Al terminarlo se imprimirán los contratos para ser firmados por cada uno.

### **Actividad de cierre:**

Para terminar la sesión, con el fin de observar los saberes previos que tienen frente a la escritura de cuentos, se les propone a los estudiantes la siguiente actividad:

Se pide a los estudiantes que formen grupos de acuerdo a las instrucciones del profesor (por ejemplo, grupos de cinco estudiantes unidos por la cabeza, la mano derecha y el pie izquierdo...). Después de varias opciones dadas, y cuando hayan formado grupos de tres personas, a cada estudiante se les entregará una fotocopia con un listado amplio de palabras (*ver nexo 7*). Cada trío deberá escribir un cuento eligiendo 20 palabras del listado.

A continuación un representante de cada grupo leerá la historia a los demás. Al finalizar se les realizará las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron escribiendo la historia? ¿Realizaron un esquema o plan de escritura? ¿Qué implica escribir en grupo, qué individualmente? ¿Tuvieron en cuenta acentos, comas, puntos y demás? ¿Eligieron antes de iniciar una voz narrativa o no tuvieron en cuenta este aspecto antes de escribir? ¿Describieron personajes, tiempo y lugares? ¿Tuvieron en cuenta a quien iba dirigido el cuento? ¿Tiene el cuento un inicio, un conflicto y una transformación del personaje al final?

Seguidamente se evaluará la sesión.

## **SESIÓN No 2: ME ACERCO AL CUENTO. (4 Horas)**

**Objetivo:** Conocer la estructura y las características del cuento así como los pre saberes con que cuentan los estudiantes para narrar y producir.

### **Actividad de apertura:**

Después de recibir a los estudiantes y realizar una retroalimentación de la primera sesión y se les aclara más precisamente el concepto de estado inicial, estado de transformación y estado final en el tablero mediante un mapa conceptual. Seguidamente se le entregará a cada uno el cuento “Historia de los dos que soñaron” (*ver anexo 8*), de Jorge Luis Borges, en seis tirillas de papel que corresponden a seis párrafos para que individualmente organicen el cuento como crean que deba ser. Luego, en parejas, confrontarán sus versiones y discutirán sus decisiones.

### **Actividad de desarrollo:**

A continuación el profesor leerá en voz alta el cuento de Borges para que comparen con la organización que realizaron. Aquí se aprovechará para explicar y reforzar la estructura del cuento.

### **Actividad de cierre:**

Para cerrar, se les entregará el cuento "El Cholo que se vengó" del escritor Demetrio Aguilera Malta (*ver anexo 9*). El profesor pedirá que cada estudiante lo lea mentalmente. Después pedirá que lo lea en voz alta uno de los estudiantes. Seguidamente el profesor lo leerá en voz alta mientras los estudiantes siguen la lectura mental. Finalmente se les pedirá que en pareja resuelvan la actividad sugerida en el (*anexo 10*) para que reconozcan los elementos del cuento.

Seguidamente se hará una puesta en común del trabajo realizado y se evaluará de forma oral a los estudiantes.

Para terminar se pedirá a los estudiantes que evalúen la sesión para identificar falencias o situaciones a mejorar pero también la fortalezas que vean en ella. Se les cita para la próxima sesión en el aula de audiovisuales de la institución.

## **SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS. (4 Horas)**

**Objetivo:** Comparar y establecer diferencias entre las clases de cuentos.

### **Actividad de apertura:**

Después de recibir a los estudiantes y darles la bienvenida en el aula de audiovisuales se les hará una retroalimentación de la anterior sesión en la que se trabajó la estructura y características del cuento. A continuación se les proyectará un video en donde la educadora Jara Sanchis narra el cuento "El árbol triste" <https://www.youtube.com/watch?v=thzgoBnguXw>- Lo que se pretende es mostrar-les- lo que es el cuento oral en contraste con el cuento literario.

### **Actividad de desarrollo:**

Después de la proyección se les entregará una hoja con las definiciones de las clases de cuento que serán analizadas en el grupo y aclaradas por parte del profesor (*ver anexo 13*). Seguidamente se les propone la actividad denominada "El detective" para que identifiquen las clases de cuento (fantástico, maravilloso, ciencia ficción, policial, terror, realista) sin perder de vista la estructura ternaria en lo que corresponde a estadio inicial, estado de transformación y estado final. En grupos de cuatro personas, según las pistas (*ver anexo 11*), buscarán en seis sitios diferentes del colegio seis cuentos (*ver anexo 12*). En cada sitio leerán el cuento hallado. Al terminar de leer los seis cuentos de acuerdo a las definiciones responderán el (*anexo 14*), identificando el nombre de los seis cuentos con su respectiva clase.

### **Actividad de cierre:**

En el gran grupo se socializará las respuestas del formulario retroalimentando así las clases de cuento propuestas y encontrando las diferencias con el cuento realista. Se resolverán dudas y se evaluará la actividad.

#### **SESIÓN No 4: TENGO EN CUENTA EL CONTEXTO COMUNICATIVO AL ESCRIBIR UN CUENTO REALISTA. (4 Horas)**

**Objetivo:** Establecer el contexto comunicativo en el que estará enmarcado el cuento realista.

##### **Actividad de apertura:**

Se recibe a los estudiantes y se les da la bienvenida. Se realizará una retroalimentación de la sesión anterior. A continuación a través de un mapa conceptual se les explicará el conjunto de elementos que intervienen en un acto comunicación en lo que corresponde a autor, destinatario y finalidad.

##### **Actividad de desarrollo:**

Después de poner en claro los conceptos de autor, destinatario y propósito, se les entregará el cuento realista “La tarea más difícil”, de León Tolstoi (*ver anexo 15*), para que lo lean individual y mentalmente. Al terminar la lectura se les pedirá que respondan en pareja la siguiente actividad:

##### **Consigna**

Después de leer el cuento de León Tolstoi “La tarea más difícil”, responde:

1. ¿El cuento está narrado en primera o tercera persona? Justifica tu respuesta.
2. ¿Para quién crees que León Tolstoi escribió el cuento? Justifica tu respuesta.
3. ¿Con qué propósito crees que fue escrito el cuento? Justifica tu respuesta.

##### **Actividad de cierre:**

Finalmente se hará una puesta en común de las respuestas con el fin de fortalecer el concepto de situación de comunicación necesarios para el ejercicio de escritura de un cuento realista. Para cerrar se realizará una evaluación de la sesión.

#### **SESIÓN No 5: UNA AVENTURA PARA SUMERGIRME EN LOS PERSONAJES, EL TIEMPO Y EL ESPACIO. (4 Horas)**

**Objetivo:** Desarrollar la capacidad creativa en la construcción del plano de la historia.

##### **Actividad de apertura:**

Se recibirá a los estudiantes y se les dará la bienvenida. Se realizará seguidamente una retroalimentación de la sesión anterior. A continuación se les propondrá que en una hoja, sin escribir el nombre, se describan teniendo en cuenta su aspecto físico y psicológico. Al terminar se les pedirá que metan las hojas en una bolsa. Se sacarán al azar algunas para ser leídas pidiendo al grupo que identifiquen a la persona.

Luego se les pedirá que describan en sus cuadernos:

1. Como creen que será su vida en 5 años, en 10 años, en 15 años y en 20 años.
2. Cómo es su casa y la ubicación geográfica de esta.

Posteriormente cada estudiante leerá su producción ante el gran grupo.

##### **Actividad de desarrollo:**

Luego se expondrá, por parte del profesor, en un mapa conceptual el plano de la historia en cuanto a: los personajes (*con referencia a los actores y a sus características físicas y psicológicas*), el tiempo (*con referencia al orden lógico y cronológico de los*

*acontecimientos*) y el espacio (con referencia a los lugares en los que se desarrolla las acciones de la historia).

**Actividad de cierre:**

Para la parte final de la sesión se les pedirá que lean en parejas el cuento realista “El pibe” de Cecilia Solá (*ver anexo 16*).

Luego de lectura se les planteará la siguiente actividad:

**Consigna:** Responde teniendo en cuenta el plano de la historia en cuanto a los personajes, el tiempo y el espacio el siguiente cuestionario:

1. Describe las características físicas y psicológicas del personaje denominado “el pibe”.
2. ¿En cuánto tiempo crees que sucede la historia, días, semanas meses años? Justifica tu respuesta.
3. ¿Cuál crees que es la época o momento en que se sitúa la narración?
4. ¿Identifica los lugares que encuentras en el cuento?

Al terminar la actividad se hará una puesta en común de las respuestas que se dieron al taller. Finalmente se evaluará la sesión en el gran grupo.

**SESIÓN No 6: MI CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ESCRIBIR HISTORIAS.**  
(4 Horas)

**Objetivo:** Utilizar ayudas para la correcta escritura de los cuentos como marcas textuales, conectores, puntuación y reglas ortográficas.

**Actividad de apertura:**

Se recibirá a los estudiantes y se les dará la bienvenida. Se realizará una retroalimentación de la sesión anterior. Después se les propone la actividad “Un testamento sin signos de puntuación... ¡Qué lío!” (*Ver anexo 17*).

Cada estudiante leerá individualmente el texto. A cada estudiante le corresponderá uno de los 5 personajes del texto. Luego se reunirán por grupos de acuerdo al personaje que se les asignó (Juan, el sobrino- Luis, el hermano- El sastre- Los jesuitas- El juez) para que ubiquen signos de admiración e interrogación, puntos y comas de tal forma que la herencia les corresponda.

Cuando hayan terminado el ejercicio saldrá un representante por cada grupo y expondrá el resultado. En el Video Beam estará proyectado el texto con la puntuación correcta para cada personaje.

Seguidamente se les presentará otro tipo de ejemplos en los que la puntuación cambia de sentido un texto.

El profesor entregará y socializará un compendio de las características y usos de los signos de puntuación (*Ver anexo 18*) para que les sirva como documento de consulta y caja de herramienta para la escritura final del cuento realista.

**Actividad de desarrollo:**

A continuación se les pedirá que se reúnan por pareja para realizar la actividad denominada “Los conectores te conectan”:

Primero el profesor les hará una introducción sobre los conectores. Luego se les entregará una *copia* (*ver anexo 19*) en donde aparecen conectores textuales que serán socializados en el gran grupo.

En las parejas conformadas se deberá realizar varios ejercicios (*ver anexo 20*) consistentes en completar los espacios con los conectores dados y elegir conectores para completar las oraciones. Al terminar los ejercicios se socializarán y se discutirán las opciones dadas con el fin de aclarar los conceptos.

**Actividad de cierre:**

Cada grupo debe expresar porque es importante la puntuación y el uso de conectores. Para finalizar se evaluará la sesión.

**SESIÓN No 7: ARMANDO UN MAPA MENTAL DE MI CUENTO REALISTA. (4 Horas)**

**Objetivo:** Representar en un mapa mental la superestructura del cuento y los demás elementos constitutivos.

**Actividad de apertura:**

Se recibe a los estudiantes y se les da la bienvenida. Se realiza una retroalimentación de la sesión anterior. A continuación se entregará a cada estudiante el cuento “El pobre millonario” del autor Rubén López Rodríguez (*ver anexo 22*). *Cada estudiante leerá una parte del cuento hasta que cometa un error de entonación, de dicción, de puntuación. Cuando esto ocurra la voz pasará al siguiente estudiante, así hasta terminar el cuento totalmente.*

**Actividad de desarrollo:**

A continuación se les entregará el (*anexo 21*) que contiene las características del estado inicial, de las fuerzas de transformación y estado final para ser analizado en el gran grupo.

Posteriormente en gran grupo, con la guía del profesor, re-narrarán el cuento identificando y justificando dentro de la superestructura el estado inicial, a las fuerzas de transformación o estado final.

**Actividad de cierre:**

Por parejas en un pliego de papel bond elaborarán un mapa mental acerca del estado inicial, de las fuerzas de transformación y estado final expresada en el cuento “El pobre millonario” del autor Rubén López Rodríguez. Para esto el profesor entregará el *anexo 22* en donde se aclara el concepto de mapa conceptual.

Se pegarán los mapas mentales en diferentes puntos del salón y cada grupo a manera de exposición de arte tendrán oportunidad de pasar por cada uno visualizándolos. En gran grupo se hará la puesta en común del ejercicio.

**SESIÓN No 8: PONGO EN JUEGO MIS IDEAS PARA ESCRIBIR (4 Horas)**

**Objetivo:** Establecer un plan de escritura a través de un esquema.

**Actividad de apertura:**

Se recibe a los estudiantes y se les da la bienvenida. Se realiza una retroalimentación de la sesión anterior. Se les pide a los estudiantes que piensen en un hecho real que conozcan o que hayan vivido y que les haya impactado positiva o negativamente. Posteriormente algunos estudiantes de forma libre contarán a sus compañeros el suceso.

**Actividad de desarrollo:**

A partir del ejercicio oral anterior se les pide que diligencien el cuadro de registro cuento realista (*ver anexo 24*) que contiene información relacionada con la situación de comunicación, plano de la historia y superestructura como guía para la posterior escritura del cuento

**Actividad de cierre:**

Luego con sus pares compartirán el ejercicio realizado y el docente brindará asesoría ante las dudas de los estudiantes. Finalmente se realizará en gran grupo una retroalimentación y se establecerán los compromisos donde cada uno deberá traer para la próxima sesión los insumos necesarios para la escritura del cuento realista (anexo 17, características y usos de los signos de puntuación; anexo 18, conectores textuales; anexo 20 conceptos producción de textos narrativos; anexo 22, cuadro de registro cuento realista)

**SESIÓN No 9: ME DIVIERTO ESCRIBIENDO MI CUENTO REALISTA**

**Objetivo:** Escribir un cuento realista poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos. Compartir las producciones escritas y exteriorizar ideas y recomendaciones que puedan nutrir el trabajo entre pares.

**Actividad de apertura:**

El docente propone a los estudiantes un ejercicio de secuencia narrativa en la cual se presenta una situación hipotética de un paseo al cual se deben llevar diferentes elementos, cada estudiante debe pensar en un elemento y explicar por qué razón lo llevará al paseo. Posteriormente se pide que voluntariamente alguien re-narre los elementos que se llevarán al paseo y las razones que dieron sus compañeros para llevarlos.

**Actividad de desarrollo:**

A continuación cada estudiante deberá escribir un cuento realista teniendo en cuenta los insumos que se les ha brindado durante todas las sesiones con el objetivo de compilarlos en un libro.

**Actividad de cierre:**

El docente con cada estudiante hará una revisión general del cuento planteando algunas recomendaciones que sirvan como insumos para la corrección y reescritura de la versión final del cuento realista.

**SESIÓN No 10: ALCANZO LA META REESCRIBIENDO MI HISTORIA.** (4 horas).

**Objetivo:** Compartir las producciones escritas y exteriorizar ideas y recomendaciones que puedan nutrir el trabajo.

**Actividad de apertura:**

Se recibe a los estudiantes y se les da la bienvenida. Se realiza una retroalimentación de la sesión anterior. El profesor planteará un ejercicio de respiración y relajación para que se dispongan al trabajo de escritura.

**Actividad de desarrollo:**

Se les entregará a los estudiantes el cuento realista que escribieron la sesión anterior. Deberán a continuación reescribirlo teniendo en cuenta las correcciones y recomendaciones planteadas en la sesión anterior. El profesor dará a cada estudiante una asesoría de reescritura.

**Actividad de cierre:**

Cada estudiante deberá leer el cuento al gran grupo y posteriormente enviarlo digitalizado al correo electrónico que les suministrará el profesor para imprimirlos, argollarlos y situarlos en la biblioteca en una mesa para que todo el colegio pueda acceder a ellos para su lectura.

Finalmente se hará una evaluación del proceso con el fin de saber cómo se sintieron, qué más les gustó y que aspectos habrá que mejorar de la secuencia didáctica.

## Anexo 2. Consentimiento informado.



### CONSENTIMIENTO INFORMADO



Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con

c.c \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ luego de comprender en qué consiste la investigación **EL TEXTO NARRATIVO, UN PRETEXTO PARA CONTAR LA REALIDAD: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos (cuento realista) con estudiantes de grado 7° de EBS de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac**, autorizo al docente Fabián Aristizábal candidato al título de magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, para llevar a cabo una intervención pedagógica con la participación de mi hijo(a) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de edad.

**Objetivo de la Investigación:** Fortalecer la producción escrita del texto narrativo a través de la construcción de cuentos realistas.

Comprendo que el propósito de la intervención corresponde exclusivamente al objetivo planteado y como parte de la recolección de la información se llevará a cabo registro en diario de campo y fotografías.

Conozco que la información derivada de esta investigación será confidencial y usada exclusivamente con intereses académicos y que mi participación y la de mi hijo (a) en este ejercicio no implican ningún peligro para mí o para él.

Para constancia firmo a los \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2018.

**NOMBRE** \_\_\_\_\_

**FIRMA** \_\_\_\_\_ **C.C** \_\_\_\_\_



### **Anexo 3. CONTRATO DIDÁCTICO**

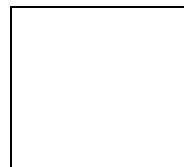
#### **FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

#### **EL TEXTO NARRATIVO, UN PRETEXTO PARA CONTAR LA REALIDAD. CONTRATO DIDÁCTICO**

Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos

Me comprometo a:

1. Asistir puntualmente a clases.
2. Cumplir adecuadamente con los tiempos establecidos en entrega de los trabajos sin descuidar la presentación de los mismos.
3. La ausencia a clase no significa exención del cumplimiento de las tareas asignadas y/o el estudio.
4. Mantener una buena presentación personal, acorde con los requerimientos de la institución.
5. Procurar un ambiente de respeto y diálogo cordial, escuchando y participando, para permitir la interacción con todos los miembros del grupo.
6. Realizar las actividades propuestas con los parámetros requeridos mostrando creatividad, calidad y responsabilidad.
7. Estar al día en la presentación de las actividades según las fechas programadas para cada una.
8. Mostrar respeto por el proceso de la práctica mediante acciones como: no encender ni contestar celulares durante el mismo.
9. Responsabilizarse de su propio proceso de Aprendizaje. Así mismo, cooperar con el proceso de aprendizaje de sus compañeros, para generar conocimientos y destrezas, a partir de la interacción entre pares.




---

Firma del estudiante

Huella



## ANEXO 4

### DIARIO DE CAMPO.

#### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Análisis cualitativo de la información teniendo como instrumento de referencia el diario de campo, el cual se construyó a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza del lenguaje. Dichas reflexiones se realizan teniendo en cuenta los postulados de Schön (1998) y Perrenaud (2004) para definir las categorías: descripción, expectativas, auto-percepción, rupturas, continuidades, auto-cuestionamiento, las cuales emergieron del diario de campo.

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Descripción</b>	Actividades, contextos y comportamientos en el aula de manera detallada.
<b>Expectativa</b>	Lo que el docente desea y espera con lo que se hace.
<b>Autopercepción</b>	Descripción de las emociones o sentimientos durante el proceso.
<b>Ruptura</b>	Renuncia de prácticas tradicionales y apertura a nuevas.
<b>Continuidades</b>	Usos persistentes en las prácticas.
<b>Autocuestionamiento</b>	Preguntas que buscan echar luz sobre el quehacer docente.
<b>Autorregulación</b>	Regulación de sí mismo con el fin de mejorar el quehacer docente.
<b>Emergente</b>	Otra categoría que pueda surgir al analizar el diario de campo.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA**

### **DIDACTICA- CONTRATO DIDÁCTICO - EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS (4 Horas).**

**Objetivo:** Presentar la secuencia didáctica. Elaborar un contrato didáctico que permita establecer las condiciones de trabajo durante la ejecución de la unidad teniendo en cuenta las opiniones, conocimientos iniciales e intereses de los estudiantes con respecto a la implementación de la secuencia. Explorar los saberes previos frente al cuento.

Para esta primera sesión el día anterior plegué un sobre a cada estudiante que contenía la invitación personalizada para iniciar la Secuencia Didáctica con el ánimo de impactarlos y que se sintieran que no venían a una clase más sino a compartir y a aprender. Les envié a los estudiantes de grado séptimo, jornada de la tarde, con el coordinador de la institución la invitación para que nos encontráramos en el jardín de la virgen contiguo al salón general para dar inicio a la secuencia didáctica. Lo elegí porque este sitio tiene bancas, es al aire libre y con una zona verde amplia que permite moverse con facilidad, hecho que los motivó bastante. La idea era no trabajar en el salón de clase y crear expectativa para el desarrollo de la secuencia. Esperaba que el lugar y las actividades planeadas fueran agradables para los estudiantes, pues es importante para mí que se establezca un ambiente en el que tanto yo como los niños nos sintamos bien. Lo que esperaba al realizar la clase en un lugar abierto era que estuvieran cómodos y que rompieran con la rutina que se genera en los salones de clase.

El objetivo se logró. Estuve 20 minutos antes en el lugar previsto; recogí algunas envolturas que encontré. El clima era ideal, con buena luz pero sin mucho sol, se respiraba tranquilidad creando un ambiente propicio para iniciar la secuencia didáctica. Llegaron puntuales al sitio con alegría y entusiasmo. Los estaba esperando con una actitud positiva, expectante por verlos y sentir su energía para el trabajo que emprenderíamos. El primero que llegó fue Rafael

con su sonrisa particular y un lápiz en la oreja, Luisa sacó de su bolsillo un pañuelo grande y se sentó en el pasto con una tranquilidad y confianza que me hizo comprender que la elección del sitio fue acertado. Les saludé y les di la bienvenida de manera amable. Los noté ansiosos y con gran curiosidad. Inmediatamente le planteé la actividad denominada “La entrevista” que consintió en programar 10 encuentros con sus compañeros en donde respondieron preguntas diversas alrededor de sus gustos y de sus vidas. Les solicité atención y silencio para que entendieran la dinámica.

El ejercicio se llevó a cabo satisfactoriamente siempre observando sus conductas. Solo intervine para dar los comandos necesarios que permitieron el desarrollo de la actividad. Me interesaba iniciar de manera libre para que fueran tomando confianza.

Al terminar “las entrevistas” ubicados en una ronda les pregunté cómo se habían sentido y qué les había parecido esta actividad para iniciar. Las respuestas fueron positivas. Expresaron haberse sentido bien, primero por el lugar en donde se había realizado (el sitio es al aire libre y con una zona verde amplia que permite moverse con facilidad). Segundo, porque las preguntas que se plantearon permitieron conocerse más a pesar de estar compartiendo por varios años como compañeros de clase.

Finalmente concluyeron que una clase en la que se permita el movimiento y la libre expresión los hace sentir seguros y atentos a ella.

Después de la actividad de apertura caminamos al salón de audiovisuales solicitándoles orden y respeto en donde les presenté la secuencia didáctica para la producción de cuentos realistas y sus objetivos. El salón estaba organizado en forma de ronda queriendo siempre romper la cotidianidad de filas e hileras. Estuvieron atentos en gran medida gracias al apoyo audiovisual que utilicé para este caso. Durante la presentación les invité a que preguntaran si tenían alguna duda o a que aportaran lo que quisieran. De hecho surgieron preguntas que permitieron aclarar

situaciones que no había previsto. Es importante resaltar la naturalidad e inteligencia con la que preguntan, hecho que les resalté y valoré al terminar mi exposición.

Seguidamente les pedí que se pusieran sobre sus pies para realizar ejercicios de estiramiento durante unos 5 minutos. Seguidamente pregunté cuáles serían las condiciones deseables para desarrollar la secuencia didáctica. Al principio noté que se miraron unos a otros...no sabían que decir. Gabriel expresa: para qué hacer eso, ningún profesor nos ha pedido eso para iniciar la clase, otro estudiantes responde: si me parece importante que nos tengan en cuenta.

Luego conversamos sobre la importancia de construir un contrato didáctico para llevar de manera pertinente todo el proceso, así que los exhorté para que fueran aportando los componentes para hacerlo. A medida que expresaban pautas las íbamos redactando, corrigiendo y perfeccionando en el computador, ellos la visualizaban desde el vídeo Beam. Redactamos 9 pautas. Aprovechando que teníamos internet le enviamos el documento a la bibliotecaria para que nos lo imprimiera.

Entre tanto les hacía ver la importancia que tiene el documento que habíamos realizado para que el proceso se lleve de excelente manera. Seguidamente a cada estudiante se le entregó un contrato didáctico, procedieron a firmarlo y a ponerle su huella digital para sellar con respeto y sinceridad los acuerdos pactados. En este momento noté una actitud solemne y seria. Sentí que estábamos marchando por buen camino y me llenó de optimismo y seguridad para continuar con la actividad de cierre.

Para terminar la sesión les propuse a los estudiantes que formaran grupos de acuerdo a las instrucciones que les iba dando (Ejemplo: grupos de cinco unidos por la cabeza la mano derecha y el pie izquierdo...). Después de varias opciones dadas y cuando formaron grupos de tres

personas a cada estudiante le brindé una fotocopia con un listado amplio de palabras (*ver nexo 6*).

Le pedí a cada trío que escribiera un cuento eligiendo 20 palabras del listado.

Se ubicaron por grupos en las mesas. Me sorprendió la diligencia y buena actitud con la que emprendieron la tarea. Estuve atento a sus inquietudes pero sin intervenir en el ejercicio de construcción del cuento. Les advertí que tenían media hora.

Habiendo terminado nos sentamos en mesa redonda y un representante de cada grupo leyó el cuento. Fue grato ver como atendían a la lectura y aplaudían a sus compañeros al finalizar. De mi parte procuré exaltar el trabajo de cada grupo.

Al finalizar las lecturas les fui lanzando las siguientes preguntas que una a una fueron aclaradas según el caso:

¿Cómo se sintieron escribiendo la historia?

¿Realizaron un esquema o plan de escritura?

¿Qué implica escribir en grupo, qué individualmente?

¿Tuvieron en cuenta acentos, comas, puntos y demás?

¿Eligieron antes de iniciar una voz narrativa, es decir tuvieron en cuenta si era en primera persona (la historia se cuenta desde la perspectiva de un “yo”), en segunda persona (apela a un “tú”) o en tercera persona (“él”), o no tuvieron en cuenta este aspecto antes de escribir?

¿Describieron personajes, tiempo y lugares?

¿Tuvieron en cuenta a quien iba dirigido el cuento?

¿Tiene el cuento un inicio, un conflicto y una transformación del personaje al final?

En esta parte del trabajo noté una actitud reflexiva y sincera ante cada pregunta.

Finalmente pedí que me evaluaran y también el desarrollo de la sesión. Los comentarios fueron positivos y alentadores para mí como profesor. Resaltaron el dinamismo y el orden en que se llevó la sesión. Aclararon que no hubo indisciplina y que el tiempo pasó “ligero”, en

conclusión que se sintieron bien porque pudieron expresarse y se sintieron escuchados por el grupo. Manifestaron en definitiva que se iban animados para seguir trabajando.

Me despedí expresándoles la gran satisfacción que sentía como profesor por haber estado con ellos en esta primera sesión, felicitándoles por el compromiso, la seriedad y el orden con que trabajaron y exhortándoles a seguir en ese camino para llegar al objetivo propuesto.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 2: ME ACERCO AL CUENTO (4 Horas)**

**Objetivo:** Conocer la estructura y las características del cuento así como los pre saberes con que cuentan los estudiantes para narrar y producir.

Recibí a los estudiantes en la entrada del salón que tenía previamente organizado. Inicié con ejercicios de estiramiento con el fin de que se sintiera distensionado para el trabajo.

Seguidamente realicé una retroalimentación de la primera sesión. Les aclararé, con más precisión, el concepto de estado inicial, estado de transformación y estado final en el tablero mediante un mapa conceptual. Estuvieron atentos durante esta parte.

A continuación les entregué a cada uno el cuento “Historia de los dos que soñaron” de Jorge Luis Borges, en seis tirillas de papel que correspondían a seis párrafos para que individualmente organizaran el cuento como creían que debía ser y de esa manera le dieran un sentido. Luego, en parejas, confrontaron sus versiones y discutieron sus decisiones. Aquí su trabajo resultó, según lo que percibí, agradable. Algunos se distrajeron por algunos momentos pero me acerqué y les solicité que se concentraran para que llevaran a feliz término la actividad.

En la actividad de desarrollo les leí en voz alta el cuento de Borges para que fueran comparando con la organización que habían hecho. Noté que les gustó como que le leyera en voz alta desde mi parte.

En esta parte aproveché para explicar y reforzarles la estructura del cuento. Les lanzaba preguntas notando que la gran mayoría se interesaba por preguntar.

Para cerrar, les entregará el cuento "El Cholo que se vengó" del escritor Demetrio Aguilera Malta. Les pedí que lo leyera mentalmente y en silencio recordándoles la importancia que tiene la lectura personal y atenta de un texto.

Después de unos minutos de lectura pregunté quien quería leerlo en voz alta. La mitad del grupo levantó la mano, situación que me gustó pues generalmente eluden este tipo de actividades. Luisa fue la que primero y con entusiasmo levantó la mano así que decidimos que fuera ella quien lo hiciera. Hubo algunas interrupciones pues el texto denotaba un grado de dificultad debido a su carácter costumbrista en donde usa palabras coloquiales, sin ortografía y con acentos naturales de una persona que no tiene estructura académica.

Seguidamente fui y quien lo leyó en voz alta mientras los estudiantes seguían la lectura mental. Esta parte resultó interesante, pues noté como se enganchaban con la lectura a través de mi voz. Ana por ejemplo manifestó que le había parecido chévere que les leyera pues comprendió mejor el texto.

Después de leer del Cuento "El cholo que se vengó", de Demetrio Aguilera Malta, les entregué un material para que lo tuvieran como base para que dieran cuenta de los siguientes aspectos del cuento en el cuaderno:

1. El tema del cuento.
2. Historia: el estado inicial. Estado final, la fuerza de transformación.
3. Trama.
4. Ambiente.
5. Narrador.

Para este ejercicio se agruparon en parejas. Trabajaron juiciosos, con pocas distracciones.

A continuación los invité para que compartieran sus respuestas ante el grupo. Al principio se tornaron inseguros para hablar, pero los fui involucrando sutilmente para que se despojarán de estas actitudes. Les recordé que entre todos construimos el saber y que no importaba si eran incorrectas las respuestas, que al final entre todos podíamos corregir. Para terminar les pedí a los estudiantes que evaluaran la sesión para identificar falencias o situaciones a mejorar pero también la fortalezas que vean en ella. Ante ello manifestaron que les gustó el orden en que se desarrolló la clase, y que en pocas clases podía participar tanto. Les agradó al equivocarse no se rieran pues generalmente esto pasaba en otras case. Les pregunté si había quedado claro los aspectos que habíamos trabajado y manifestaron que sí.

Les cité para la próxima sesión en el aula de audiovisuales de la institución.

### **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS.**

(4 Horas)

**Objetivo:** Comparar y establecer diferencias entre las clases de cuentos.

Para esta sesión tenía preparada el aula de audiovisuales con el material y las sillas organizadas. Después de recibir a los estudiantes y darles la bienvenida en el aula de audiovisuales les pedí que retroalimentáramos la anterior sesión en la que se trabajó la estructura y características del cuento. Inicialmente algunos parecían no recordar pero a medida que iban participando su participación nutrió la retroalimentación.

A continuación les proyecté un video en donde la educadora Jara Sanchis narra el cuento “El árbol triste” <https://www.youtube.com/watch?v=thzgoBnguXw-> con el objetivo de mostrarles- lo que es el cuento oral en contraste con el cuento literario. Estuvieron atentos y en silencio durante la proyección que no pasó de 5 minutos, pues creo que es importante, cuando se les proyecta algo a los estudiantes, que sea corto para ganar su atención.



Después de la proyección se les entregué una hoja con las definiciones de las clases de cuento que serán analizadas en el grupo y aclaradas por parte del profesor (ver anexo 13). Seguidamente les propuse la actividad denominada “El detective” para que identifiquen las clases de cuento (fantástico, maravilloso, ciencia ficción, policial, terror, realista) sin perder de vista la estructura ternaria en lo que corresponde a estadio inicial, estado de transformación y estado final. En grupos de cuatro personas, según las pistas (ver anexo 11), buscaron en seis sitios diferentes del colegio seis cuentos (ver anexo 12). En cada sitio leyeron el cuento hallado. Al terminar de leer los seis cuentos, de acuerdo a las definiciones, respondieron el anexo 14, identificando el nombre de los seis cuentos con su respectiva clase. Esta actividad permitió que se moviera por todo el colegio y salieran de la monotonía del aula de clases, además permitió que manejaran los tiempos y se divirtieran aprendiendo.

Al finalizar la sesión, en gran grupo, se socializaron las respuestas del formulario retroalimentando así las clases de cuento propuestas y encontrando las diferencias con el cuento realista. Se resolvieron las dudas que surgieron en el proceso.

En la evaluación de la sesión los estudiantes manifestaron su agrado por actividades en donde se tengan que mover y utilizar la lúdica para el aprendizaje. De igual manera manifestaron que a pesar de que tenía que leer mucho, pues eran seis cuentos- algunos que pasaban de tres hojas- leyeron sin pereza y atraídos por la dinámica con que se llevó la clase.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 4: TENGO EN CUENTA EL CONTEXTO**

### **COMUNICATIVO AL ESCRIBIR UN CUENTO REALISTA. (4 Horas)**

**Objetivo:** Establecer el contexto comunicativo en el que estará enmarcado el cuento realista

.Para iniciar esta sesión invito a los estudiantes al patio antes de ingresar al aula para realizar estiramiento y disponer el cuerpo para la sesión. Con agrado realizan los ejercicios.

A continuación invito a realizar una retroalimentación de la sesión anterior. Cada estudiante dio su aporte demostrando que vienen en proceso de aprendizaje que resulta significativo.

A continuación a través de un mapa conceptual les explicó el conjunto de elementos que intervienen en un acto comunicación en lo que corresponde a autor, destinatario y finalidad. Noté que los estudiantes a pesar de que estuvieron atentos extrañaron las clases anteriores en donde se utilizaron actividades que los llevaban a participar mucho más.

Después de poner en claro los conceptos de autor, destinatario y propósito, les entregué el cuento realista “La tarea más difícil”, de León Tolstoi (ver anexo 15), para que lo leyeran individual y mentalmente. Los noté un poco apáticos y desconcentrados durante este ejercicio pero finalmente todos terminaron de hacerlo.

Decidí entonces realizar la dinámica “Una orquesta sin instrumentos”: les expliqué que ellos “hacían parte de una orquesta” sin embargo, esta no tiene instrumentos. La orquesta no podrá decir ninguna palabra, solo usarán sonidos que puedan ser hechos con el cuerpo humano como palmadas, tarareos, silbidos, etc... Seguido a esto cada participante debe escoger un sonido y tocarán una canción que sea conocida para el grupo.

Con esta dinámica logré que se distorsionaran y se encausaran en la sesión.

Seguidamente les pedí que respondieran en pareja después de leer el cuento de León Tolstoi “La tarea más difícil”:

1. ¿El cuento está narrado en primera o tercera persona? Justifica tu respuesta.
2. ¿Para quién crees que León Tolstoi escribió el cuento? Justifica tu respuesta.
3. ¿Con qué propósito crees que fue escrito el cuento? Justifica tu respuesta.

Les permití que eligieran un lugar fuera del salón en donde se sintieran cómodos para realizar el ejercicio.

Pase por los diferentes grupos animándoles y dándoles pautas para que respondieran de manera correcta.

Finalmente en el salón socializaron las respuestas permitiendo fortalecer los conceptos de situación de comunicación necesarios para el ejercicio de escritura de un cuento realista.

Para cerrar se realizamos una evaluación de la sesión. Aquí manifestaron que al principio les costó trabajo concentrarse pero que en el desarrollo de la sesión se sintieron cómodos pues les gusta trabajar en grupos y cómodamente.

### **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 5: UNA AVENTURA PARA SUMERGIRME EN LOS PERSONAJES, EL TIEMPO Y EL ESPACIO. (4 Horas)**

**Objetivo:** Desarrollar la capacidad creativa en la construcción del plano de la historia.

Para esta sesión, como acostumbro, recibo a los estudiantes estrechando sus manos y dándoles la bienvenida. He notado que este acto nos conecta y su semblante y actitud cambia positivamente.

Seguidamente realizo una retroalimentación de la sesión anterior. Les voy dando claves para que vayan participando gradualmente. Poco a poco fuimos reconstruyendo la clase anterior. Noto que los aspectos que hemos venido trabajando los han asimilado bien pues su participación es activa.

A continuación les propongo que en una hoja, sin escribir el nombre, se describan teniendo en cuenta su aspecto físico y psicológico.

Cuando se hubo terminado les pedí que introdujeran las hojas en una bolsa. A continuación sacamos al azar algunas hojas con las producciones para ser leídas en voz alta pidiendo al grupo que identifiquen a la persona. Al leer las características físicas de los compañeros surgieron risas y expresiones faciales que indicaban que estaba disfrutando de la actividad. Fue una actividad divertida que sirvió como abrebocas para trabajar la descripción de personajes.

Luego les pedí que describieran en sus cuadernos los siguientes aspectos:

1. Como creían que sería sus vidas en 5 años, en 10 años, en 15 años y en 20 años.
2. Cómo es su casa y la ubicación geográfica de esta.

Esta actividad la realizaron, inicialmente, de forma individual, luego, se reunieron en grupos de tres y compartieron sus producciones. Fui pasando por cada grupo para escucharlos.

Posteriormente cada estudiante leyó su producción ante el gran grupo. Es interesante ver la participación y los deseos de expresar y leer al grupo lo que escriben.

Luego expuse a través de un mapa conceptual el plano de la historia en cuanto a: los personajes (con referencia a los actores y a sus características físicas y psicológicas), el tiempo (con referencia al orden lógico y cronológico de los acontecimientos) y el espacio (con referencia a los lugares en los que se desarrolla las acciones de la historia).

Para la parte final de la sesión les pedí que leyeran en parejas el cuento realista “El pibe” de Cecilia Solá (ver anexo 16).

Luego de lectura les planteé que respondieran teniendo en cuenta el plano de la historia en cuanto a los personajes, el tiempo y el espacio el siguiente cuestionario:

1. Describe las características físicas y psicológicas del personaje denominado “el pibe”.
2. ¿En cuánto tiempo crees que sucede la historia, días, semanas meses años? Justifica tu respuesta.

3. ¿Cuál crees que es la época o momento en que se sitúa la narración?

4. ¿Identifica los lugares que encuentras en el cuento?

Luego, en gran grupo dieron sus respuestas. Resultó interesante ver como argumentaban y defendían sus puntos de vista de manera respetuosa. Todos alzaron las manos precipitadamente cuando pedí que alguno leyera causando en mí alegría y satisfacción

Finalmente evaluaron la sesión diciendo que les había agradado, que el tiempo había pasado rápido, que se habían divertido. Frente a los temas dijeron que en cada sesión iban consolidado mejor los conceptos.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 6: MI CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ESCRIBIR HISTORIAS. (4 Horas)**

**Objetivo:** Utilizar ayudas para la correcta escritura de los cuentos como marcas textuales, conectores, puntuación y reglas ortográficas.

En esta sesión el día estuvo bastante frío y lluvioso. Los estudiantes estaban un poco asperizados y sin ánimo. Los recibí y se les di la bienvenida tratando de animarlos para realizar la retroalimentación de la sesión anterior.

Después se les propuso la actividad denominada “Un testamento sin signos de puntuación... ¡Qué lío!” (Ver anexo 17).

Cada estudiante leyó individualmente el texto. Luego les asigné uno de los 5 personajes del texto. Les advertí que los personajes se repetirían en tres estudiantes.

Luego les pedí que se reunieran por grupos de acuerdo al personaje que se les asignó (Juan, el sobrino- Luis, el hermano- El sastre- Los jesuitas- El juez) para que ubicaran signos de admiración e interrogación, puntos y comas de tal forma que la herencia les corresponda a cada personaje.

Durante el desarrollo de esta actividad noté que se comunicaban y el trabajo en equipo fluyó satisfactoriamente.

Después de 15 minutos pedí que saliera un representante por cada grupo y expusiera el resultado. Fueron saliendo y se dieron las controversias y discusiones que el ejercicio arrojó.

Terminada la esta parte proyecté el texto con la puntuación correcta para cada personaje desde el Video Beam para que esta manera corroboraran con lo que había realizado.

Seguidamente les presenté otro tipo de ejemplos en los que la puntuación cambia de sentido un texto. Pretendiendo hacerle entender que la puntuación remite a los distintos signos que se utilizan en un discurso escrito para identificar distintos tipos de pausas o entonaciones. La misma es importante como manera de hacer comprensible dicho discurso, comprensión que se expresa en el hecho de hacer que exista cierto orden y cierta estructuración. Así, un uso correcto de la puntuación puede ciertamente ayudar al lector a llevar a cabo una lectura satisfactoria, con facilidad para interpretar el discurso a partir de una organización que permita que las ideas se expresen adecuadamente

A continuación entregué y socialicé un compendio de las características y usos de los signos de puntuación (Ver anexo 17) para que les sirva como documento de consulta y caja de herramienta para la escritura final del cuento realista.

A continuación les pedí que se reunieran por pareja para realizar la actividad denominada “Los conectores te conectan”. Primero les hice una introducción sobre los conectores. Luego les entregará una copia (ver anexo 18) en donde aparecen conectores textuales que fueron socializados en el gran grupo.

En las parejas conformadas realizaron varios ejercicios (ver anexo 19) consistentes en completar los espacios con los conectores dados y elegir conectores para completar las oraciones.

Al terminar los ejercicios se socializaron y se discutieron las opciones dadas con el fin de aclarar los conceptos.

Cada grupo expresó porque es importante la puntuación y el uso de conectores. Luisa al inicio se sintió intimidada por sus compañeros, pero noté que se llenó de valor y esgrimió varios argumentos que dejaron a sus compañeros pensando.

Para finalizar se evaluó la sesión, manifestando que les había gustado y que se dieron cuenta de la importancia que tiene la puntuación. De igual manera dijeron que se habían divertido y que el tiempo a pesar de que fue extenso no lo sintieron.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 7: ARMANDO UN MAPA MENTAL DE MI CUENTO REALISTA. (4 Horas)**

**Objetivo:** Representar en un mapa mental la superestructura del cuento y los demás elementos constitutivos.

Recibí a los estudiantes y les di la bienvenida en la puerta de salón. Había previsto la organización del salón en mesa redonda. Dejé que se organizaran en sus sitios. Seguidamente realizamos cinco minutos de estiramiento, pues necesitaba despejada sus mentes y cuerpo.

Después de los ejercicios de estiramiento realicé una retroalimentación de la sesión anterior.

A continuación les entregué a cada estudiante el cuento “El pobre millonario” del autor Rubén López Rodríguez (ver anexo 21). Cada estudiante leyó una parte del cuento -El pobre millonario” - hasta cometer un error de entonación, de dicción, de puntuación, aquí percibí que se estaban divirtiendo y creando una especie de competencia por hacerlo mejor. Fue interesante ver como se esforzaban por leer de la mejor manera, creando una sana competencia en la lectura. Lo que más me gustó es que se animaron a leer.

Después les entregué el anexo 22 con las características del estado inicial, de las fuerzas de transformación y estado final para ser analizado en parejas.

Posteriormente en gran grupo, con mi guía, re-narraron el cuento identificando y justificando el estado inicial, las fuerzas de transformación y estado final.

Seguidamente, por parejas, en un pliego de papel bond elaboraron un mapa mental acerca del estado inicial, de las fuerzas de transformación y estado final expresada en el cuento “El pobre millonario” del autor Rubén López Rodríguez. Para esto les entregué el anexo 23 en donde se aclara el concepto de mapa conceptual. Quizás el texto que les presenté no fue el más acertado, noté que perdieron el interés y esto me llevó a intervenir más en la clase, cosa que hasta el momento no había ocurrido pues ellos eran los que venían dinamizando la jornada

A pesar de esto terminaron el ejercicio y se pegaron los mapas mentales en diferentes puntos del salón. Cada grupo a manera de exposición de arte tuvo la oportunidad de pasar por cada uno visualizándolos. Observé que elogiaban los trabajos que a su parecer les parecía mejores.

Finalmente en gran grupo hicimos la puesta en común del ejercicio. Esta parte del trabajo resultó un poco apresurada pues el tiempo no nos alcanzó para más. Tampoco tuvimos la oportunidad de realizar la evaluación de la sesión.

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 8: PONGO EN JUEGO MIS IDEAS PARA ESCRIBIR (4 Horas)**

**Objetivo:** Establecer un plan de escritura a través de un esquema.

Recibí a los estudiantes dándoles la bienvenida. Seguidamente los invité a realizar una retroalimentación de la sesión anterior.



Después de la retroalimentación les pide a los estudiantes que pensarán en un hecho real que conocieran o que hubiesen vivido y que les haya impactado positiva o negativamente.

Posteriormente algunos estudiantes de forma libre contaron a sus compañeros el suceso. Los temas fueron variados, desde anécdotas, hechos humorísticos hasta situaciones personales.

A partir del ejercicio oral que acabábamos de hacer les pedí que diligenciaran el cuadro de registro cuento realista (anexo 24) que contiene información relacionada con la situación de comunicación, plano de la historia y superestructura como guía para la posterior escritura del cuento.

Luego con sus pares compartieron el ejercicio realizado y les brindé asesoría ante las dudas que les iban surgiendo.

Finalmente realizamos en gran grupo una retroalimentación y establecimos los compromisos donde cada uno deberá traer para la próxima sesión los insumos necesarios para la escritura del cuento realista (anexo 17, características y usos de los signos de puntuación; anexo 18, conectores textuales; anexo 20 conceptos producción de textos narrativos; anexo 22, cuadro de registro cuento realista).

## **DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 9: ME DIVIERTO ESCRIBIENDO MI CUENTO REALISTA (4 Horas)**

**Objetivo:** Escribir un cuento realista poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos. Compartir las producciones escritas y exteriorizar ideas y recomendaciones que puedan nutrir el trabajo entre pares.

En esta sesión los invité para que realizáramos la sesión al aire libre. Así que cada uno con sus pupitres no ubicamos en un prado amplio y sombrado por árboles. Los noté entusiasmados por la idea.

Cuando ya estábamos ubicados realizamos como de costumbre ejercicios de estiramientos y aproveché el espacio para una dinámica de movimiento.

Seguidamente les propuse a los estudiantes un ejercicio de secuencia narrativa en la cual se presenta una situación hipotética de un paseo al cual se deben llevar diferentes elementos, cada estudiante pensó en un elemento y explicó por qué razón lo llevó al paseo.

Posteriormente les pedí que voluntariamente alguno re-narre los elementos que se llevarán al paseo y las razones que dieron sus compañeros para llevarlos.

Al pedirles los elementos (anexos) que debían traer desde casa algunos manifestaron que se les había olvidado. Pensé en castigarlos con una nota de 1, pero entendí que estaba retrocediendo en el proceso que llevaba, me cuestioné respecto a esta medida y decidí no hacerlo. Fotocopie entonces el material y se los di para que realizaran el trabajo que tenía preparado.

A continuación les pedí que se ubicarán en el espacio que les resultase agradable para que cada estudiante escribiera un cuento realista teniendo en cuenta los insumos que se les ha brindado durante todas las sesiones con el objetivo de compilarlos en un libro y bajo la siguiente consigna: “Escribe un cuento realista que se expondrá en la biblioteca para que los estudiantes, profesores, personal administrativo y padres de familia lo lean.

Tuve que pasar uno por uno para animarlos y darles pautas para iniciar, pues muchos me manifestaban que no sabía qué escribir o qué hacer. Muchos se distrajeron de tal manera que en un momento me sentí desanimado. Pero la situación fue fluyendo y fueron arrutándose en el trabajo.

Hice al final con cada estudiante una revisión general del cuento planteando algunas recomendaciones que les sirviera como insumos para la corrección y reescritura de la versión final del cuento realista.

Finalmente llevamos los pupitres dejando el salón en orden. Le pedí que revisaran en casa los escritos y que durante la semana estaría dándoles asesorías para mejorar la producción.

**DIARIO DE CAMPO. SESIÓN No 10: ALCANZO LA META REESCRIBIENDO MI HISTORIA.** (4 horas).

**Objetivo:** Compartir las producciones escritas y exteriorizar ideas y recomendaciones que puedan nutrir el trabajo.

Recibe a los estudiantes y les di la bienvenida. Seguidamente realizamos una retroalimentación de la sesión anterior. Luego les planteé un ejercicio de respiración y relajación para que se dispusieran para el trabajo de escritura de esta sesión.

A continuación les pedí a los estudiantes el cuento realista que escribieron la sesión anterior y que corrigieron con las asesorías que durante la semana les hice. Les solicité que lo leyeran calmadamente para encontrar nuevos elementos.

Luego, cada estudiante leyó el cuento al gran grupo. Fue gratificante para mí ver como los estudiantes se sintieron capaces de escribir con una intencionalidad y sobre todo con el disfrute de hacerlo atendiendo a unas orientaciones. Me sentí satisfecho al ver que cuando se planea teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, el aprendizaje es más efectivo y puede transformar actitudes y comportamientos aprehendidos de un modelo tradicional de enseñanza que persiste aún en las aulas de clases.

Después de la lectura y correcciones finales decidimos que cada uno enviaría el cuento digitalizado a mi correo electrónico para imprimirlos, argollarlos y situarlos en la biblioteca en una mesa para que todo el colegio pueda acceder a ellos para su lectura.

Finalmente realizamos una evaluación del proceso con el fin de saber cómo se sintieron, qué más les gustó y que aspectos habrá que mejorar de la secuencia didáctica.

Les pedí que se reunieran con sus pares y escribieran cuáles aspectos de mi propuesta de enseñanza les había interesado más y por qué. Cuáles aspectos se debían mejorar de esa enseñanza y qué sugerencias tenían para mí.

Luego en gran grupo socializamos sus sugerencias y encontré entre otras, las siguientes afirmaciones: “Nos gustó que salimos de la monotonía del salón... Pudimos participar y escucharnos más...Que no nos tocaba transcribir todo el tiempo sino que podíamos pensar... Que nos pudimos divertir... Algunos textos eran demasiado extensos y no lográbamos continuar tan motivados”.

Los trabajos se compilaron en un solo texto el cual se argolló y se ubicó en una mesa para que la comunidad educativa los leyera.

**Anexo 5. Anexos de la Secuencia didáctica.****Anexo 5.1 Actividad “la Entrevista”.**

Instrucciones: Pon el nombre de 10 de tus compañeros que te gustaría entrevistar en las horas determinadas. El profesor alertará sobre la hora de la entrevista. Buscarás a la persona que tienes agendada para que le hagas las preguntas que el profesor dirá en voz alta. Es posible que varias personas coincidan como entrevistados o entrevistadores.

Nombre del entrevistador:

---

8:00 am: \_\_\_\_\_

9:00 am: \_\_\_\_\_

10:00 am: \_\_\_\_\_

11:00 am: \_\_\_\_\_

12:00 am: \_\_\_\_\_

1:00 pm: \_\_\_\_\_

2:00 pm: \_\_\_\_\_

3:00 am: \_\_\_\_\_

4:00 am: \_\_\_\_\_

5:00 am: \_\_\_\_\_

**Preguntas para la entrevista.**

1. Si pudieras vivir en cualquier lugar del mundo, ¿dónde sería? Por qué?
2. ¿Cuáles son tus objetivos en el colegio para este año? ¿Qué es lo que te gusta del colegio? ¿Y lo que no?
3. ¿Qué te gusta hacer para divertirte?
4. Si pudieras pedir algo, ¿qué sería?
5. ¿Qué te da vergüenza? ¿Qué es lo que te gusta más de ti?
6. ¿En qué momento o situación te sientes más seguro?
7. Si no tuvieras miedo, ¿qué harías?
8. ¿Cómo te das cuenta de que te estás enfadando? ¿Cómo se pone tu cuerpo? ¿Qué piensas en ese momento?
9. ¿Qué puedes decir de bueno sobre ti? ¿Cuál es tu recuerdo más feliz?
10. ¿Cuál es tu libro preferido? ¿Película? ¿Banda de música? ¿Comida? ¿Color? ¿Animal? ¿Equipo?

## Anexo 5.2

### SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA- CONTRATO DIDÁCTICO - EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS

Listado de palabras.

#### Sustantivos

abrelatas, parlante, aire, drogas, Andrea, escuela, Andrés, esfera, animal, esquina, perro, Antonia, piscinas, Antonio, planta, argentina, Polonia, átomo, Francia, belén, galleta, programa, puerta, botón, guitarra, química, Brasil, hoja, rectángulo, Bruselas, idea, ropa, cable, juanita, silla, calculadora, juguete, sonido, carpeta, julio, cartera, suciedad, celular, loros, sustancia, cerradura, Luisiana, televidente, césped, manantial, televisor, chile, mariano, tierra, mausoleo, tigre, círculo, mesa, Tomás, México, trabajador, ciruela, molécula, trabajo, claridad, triángulo, clavel, mueble, tulipán, competencia, Nicolás, utensilio, computadora, notas, vaso, cuerda, Nueva York, ventana, , vidrio, dios, pantalla, violín, París, visita.

#### Conectores

Después- además- aunque- por esta razón- es decir- pero- tan pronto como- y- además de- tan pronto- sin embargo.

#### Adjetivos.

Aburrido- Ácido - Alto- blanco- bueno – caliente – capaz – corto – débil – divertido – delgado – enfermos – estrecho – falso – famoso- feo- grande- guapo- imposible – inútil joven – largo – lento – listo – malo – música- nacional – natural – negro – peor – pobre – popular – principal – primero – rápido – recto – raro – salado- social- soso- tímido – tonto útil – verdadero – verde – viejo vivo-

#### Verbos

acertar - adquirir – agradece - randar- asir - caber- caer - ceñir - conducir - construir - contar - dar - decir - discernir - dormir - entender - erguir - errar - estar - haber - hacer - ir - jugar - leer - pedir - mover - mullir - oír - oler - saber - poder - poner - pudrir / podrir - querer - roer - lucir - salir - sentir - ser - sonreír - traer - valer - venir - ver - tener -

#### Adverbios

##### Tiempo

Ayer – hoy – mañana – siempre - nunca – luego - ya – ahora – frecuentemente - antes luego- después – hoy - entretanto - pronto – tarde – noche - aun – siempre - mientras-

##### Lugar

Aquí, ahí, allí, allá, acá, cerca, lejos, arriba, abajo, delante, detrás, enfrente, encima, debajo, donde, antes...

##### Modo

Así, bien, mal, cuidadosamente, mejor, peor, como...

##### Cantidad

Mucho, poco, más, menos, bastante, nada, cuanto...

##### Afirmación

Sí, claro, bueno, obviamente, también...

##### Neqación

No, tampoco, nada, apenas, jamás, nunca...

##### Duda

Quizá, probablemente, seguramente, acaso...


##### Exclusión, inclusión

Demás, inclusive, aún...

**Anexo 5.3****SESIÓN No 2: ME ACERCO AL CUENTO.****“Historia de los dos que soñaron”.**


Jorge Luis Borges

---




Cuentan hombres dignos de fe que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan.

---



Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo: "Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla". A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros del desierto, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres.

---




Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita. Había, junto a la mezquita, una casa y por decreto de Alá Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres. Los bandoleros huyeron por la azotea.

---




El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo: "¿Quién eres y cuál es tu patria?" El otro declaró: "Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebí". El Capitán le preguntó: "¿Qué te trajo a Persia?" El otro optó por la verdad y le dijo: "Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste".

---



Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete."

---



El hombre las tomó y regresó a su patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Alá le dio bendición y lo recompensó.

---



#### **Anexo 5.4**

#### **SESIÓN No 2: ME ACERCO AL CUENTO.**

**“El cholo que se vengó”.**

Demétrio Aguilera Malta

Tei amao como naide ¿sabes vos? Por ti mei hecho marinero y hei viajao por otras tierras... Por ti hei estao a punto a ser criminal y hasta hei abandonao a mi pobre vieja: por ti que me habís engañao y te habís burlao e mi... Pero mei vengao: todo lo que te pasó ya lo sabía yo dende antes. ¡Por eso te dejé ir con ese borracho que hoy te alimenta con golpes a vos y a tus hijos!

La playa se cubría de espuma. Allí el mar azotaba con furor, y las olas enormes caían, como peces multicolores sobre las piedras. Andrea lo escuchaba en silencio.

-Si hubiera sólo otro... ¡Ah!... Lo hubiera desafiado al machete a Andrés y lo hubiera matado... Pero no. Er no tenía la culpa. La única culpable eras vos que me habías engañado. Y tú eras la única que debía sufrir así como hei sufrío yo...

Una ola como raya inmensa y transparente cayó a sus pies interrumpiéndole. El mar lanzaba gritos ensordecedores. Para oír a Melquíades ella había tenido que acercársele mucho. Por otra parte el frío...

-Te acordás de cómo pasó? Yo, lo mesmo que si fuera ayer. Tábamos chicos; nos habíamos criado juntitos. Tenía que ser lo que jué. ¿Te acordás? Nos palabriamos, nos íbamos a casar... De repente me llaman pa trabajá en la barsa e don Guayamabe. Y yo, que quería plata, me juí. Tú hasta lloraste creo, pasó un mes. Yo andaba por er Guayas, con una madera, contento e regresar pronto... Y entonce me lo dijo er Badulaque: vos te habías largao con Andrés. No se sabía nada e ti. ¿Te acordás?

El frío era más fuerte. La tarde más oscura. El mar empezaba a calmarse. Las olas llegaban a desmayar suavemente en la orilla. A lo lejos asomaba una vela de balandra.

-Sentí pena y coraje. Hubiera querido matarlo a ér. Pero después vi que lo mejor era vengarme: yo conocía a Andrés. Sabía que con ér sólo te esperaban er palo y la miseria. Así que er sería mejor quien me vengaría... ¿Después? Hei trabajao mucho, muchisísimo. Nuei querido saber más de vos. Hei visitao muchas ciudades; hei conocido muchas mujeres. Sólo hace un mes me ije: jandá a ver tu obra!

El sol se ocultaba tras los manglares verdinegros. Sus rayos fantásticos danzaban sobre el cuerpo de la chola dándole colores raros. Las piedras parecían coger vida. El mar se dijera una llanura de flores polícromas.

Tei hallao cambiada ¿sabés vos? Estás fea; estás flaca, andás sucia. Ya no vales pa nada. Solo tienes que sufrir viendo como te hubiera ido conmigo y como estás ahora ¿sabes vos? Y andavete que ya tu marido a estar esperando la merienda, andavete que sinó tendrás hoy una paliza...

La vela de la balandra crecía. Unos alcatraces cruzaban lentamente por el cielo. El mar estaba tranquilo y callado y una sonrisa extraña plegaba los labios del cholo que se vengó.

## **Anexo 5.5**

### **SESIÓN No 2: ME ACERCO AL CUENTO.**

**Consigna:**

Después de leer del Cuento “El cholo que se vengó”, de Demetrio Aguilera Malta, reconoce y da cuenta de los siguientes aspectos del cuento en tu cuaderno:

**1. El tema del cuento:** *es el asunto sobre el que trata. Los temas se expresan con sustantivos como amor, muerte, soledad, libertad, justicia, etc., y algunos complementos, por ejemplo, la imposibilidad del amor a primera vista. No se debe confundir tema con historia.*

**2. Historia:** *se compone de: **estado inicial:** la característica que define el estado inicial es, siempre, en relación con un objeto: el personaje “1” puede tener o carecer de algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento. **Fuerza de transformación:** Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial. **Estado final:** Es la consecuencia, el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación. Si alguien tenía algo que quería conservar, lo pierde. Si a alguien le faltaba algo, no lo consigue.*

**3. Trama:** *es el orden en el que el narrador cuenta las partes de la historia: cronológicamente, iniciando por el conflicto.*

**4. Ambiente:** *se compone de elementos como el tiempo, espacio, entorno social, etc. Sirve para conocer dónde se desarrolla la historia e influye en los personajes.*

**5. Narrador:** *puede o no estar involucrado en la historia.*

**6. Los personajes:** *son quienes realizan las acciones del cuento.*

**Anexo 5.6****SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS.**

Sigue la siguiente pista para llegar al sitio en donde encontrarás un cuento.

**Sitio 1. Pista:** Entre libros y conocimiento buscando, buscando irás encontrando.

**Cuento 1**

R/ Biblioteca.

**Sitio 2. Pista:** Cuando el hambre te acosa, pronto quieres llegar.

**Cuento 2**

R/ Cafetería.

**Sitio 3. Pista:** Si en líos te metes allí sin duda estarás.

**Cuento 3**

R/ Coordinación.

**Sitio 4. Pista:** Con llantas y barras allí te divertirás.

**Cuento 4**

R/ Juegos patio 2.

**Sitio 5. Pista:** Si el deporte te gusta ya sabrás a donde irás.

**Cuento 5**

R/ Canchas de microfútbol.

**Sitio 6. Pista:** Para orar y reflexionar acudirás sin pensar.

**Cuento 6**

R/ La capilla.

**Anexo 5.7**

**SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS.**

Cuento 1:

# **CLARA Y EL RATONCITO PÉREZ**

Rocío de Frutos Herranz.

R/ (Cuento fantástico)



A Clara se le movía un diente. Al principio muy poco, casi no lo notaba. Después empezó a moverse más y más. A veces, lo empujaba con la lengua y parecía que el diente fuera a salir despedido de la boca, pero luego volvía a su sitio. Clara se miró en el espejo de su habitación y trató de imaginarse sin diente. Pensó que iba a estar horrible. A algunos niños de su clase ya se les había caído algún diente y a Clara no le gustaba la cara que se les quedaba, sobre todo cuando se reían. Le daba un poco de miedo ver esos agujeros negros en sus bocas.

«Yo estaré igual», pensó la niña inquieta. Y otra cosa que le preocupaba era cuánto tiempo tardaría en salir el nuevo diente.

¿Y si no salía? —Clara, eso es una tontería —le dijo su madre—. Tus dientes son de leche y tienen que caerse para que salgan otros más fuertes. Siempre es así, es lo natural. No tienes que preocuparte. Además, ¿no te hace ilusión que venga el Ratoncito Pérez?

—Sí, eso sí —respondió Clara aunque no muy convencida.

A Clara le habían explicado que cuando se le cayese el diente lo debía colocar esa misma noche bajo la almohada. Entonces mientras ella dormía llegaría el Ratoncito Pérez para llevarse su diente y a cambio le dejaría un pequeño regalito. Clara no imaginaba cómo un simple ratoncito podía recoger todos los dientes que se les caían a los niños y dejarles su regalo en una sola noche. Los ratoncitos no eran muy grandes.

Una tarde, el diente de Clara se cayó por fin. Fue mientras merendaba. Notó algo duro en la boca y un poco nerviosa lo sacó con los dedos. Lo miró atentamente. Era muy pequeño. Corrió a enseñárselo a su madre.

—Mami, mami, mira.

— ¡Qué bien Clara! Esta noche vendrá el Ratoncito Pérez.

Clara se miraba en el espejo. Pensó que si no abría mucho la boca no se le vería aquel hueco negro tan feo que había dejado el diente que se había caído.

Aquella noche cuando se fue a la cama no tenía ni pizca de sueño. Había colocado su diente bajo la almohada y cada poco tiempo lo tocaba para comprobar que seguía allí. No podía dormir. De pronto oyó un pequeño ruido. Asomó un poco la cabeza entre las sábanas y entonces vio algo moverse muy rápidamente por el suelo y casi sin darse cuenta apareció en su almohada un ratoncito que casi le rozaba la nariz con su larguísimo rabo.

Llevaba una gorra sobre la cabeza y una pequeña mochila a la espalda. Su hocico se movía sin parar y unos ojos grises la miraban muy serios.

—Deberías estar dormida

—le dijo con voz chillona.

—No podía dormir —susurró Clara

—No te estorbaré. Puedo ayudarte si quieres. —No, no quiero —respondió el ratoncito que parecía muy enfadado—. Deberías estar dormida —repitió

—Pero estoy despierta. Y me alegro de conocerte, aunque parece que tienes mal genio —respondió la niña sentándose en la cama.

El Ratoncito Pérez no sabía qué hacer. Aquella niña era un poco impertinente. Estuvo a punto de darse media vuelta y marcharse. Pero él siempre había cumplido con su deber. Tenía que pensar una solución.

—Lo primero es recoger tu diente y guardarlo —dijo el Ratoncito.

Clara buscó bajo la almohada, encontró el diente y se lo dio al Ratoncito. Éste lo envolvió en un pañuelo y lo metió en la mochila.

— ¿Por qué lo guardas? ¿Para qué sirven los dientes que se caen? —preguntó Clara.

—Te lo contaré, pero primero vuelve a acostarte —respondió el Ratoncito más amable. Clara obedeció y el Ratoncito Pérez se sentó sobre su almohada y comenzó a hablarle con voz suave.

—Yo vengo de muy lejos...

— ¿Más lejos que el mar? —preguntó Clara

—Oh sí, mucho más. Es el lugar donde la línea del horizonte desaparece. Donde todo es posible: es el País de los Sueños. Pero para que siga existiendo necesita los pequeños dientes que a los niños se les caen porque estos dientes conservan la ilusión y la inocencia de los niños. Cuando reunimos un buen montón de dientes, los trituramos en un molino hasta convertirlos en un polvillo blanquecino. Luego se lanza al aire por una gran chimenea y es transportado por el viento a todos los lugares del Mundo. La potente luz del sol lo hace invisible, las nubes ligero, las gotas de lluvia lo refrescan. Los pájaros le regalan sus trinos alegres y las mariposas realizan delicados vuelos de colores. Las flores se levantan cuando les roza, despidiendo mil perfumes y los árboles sacuden sus ramas en suave murmullo. Y de este modo, todos los que son capaces de sentirlo, están preparados para soñar...

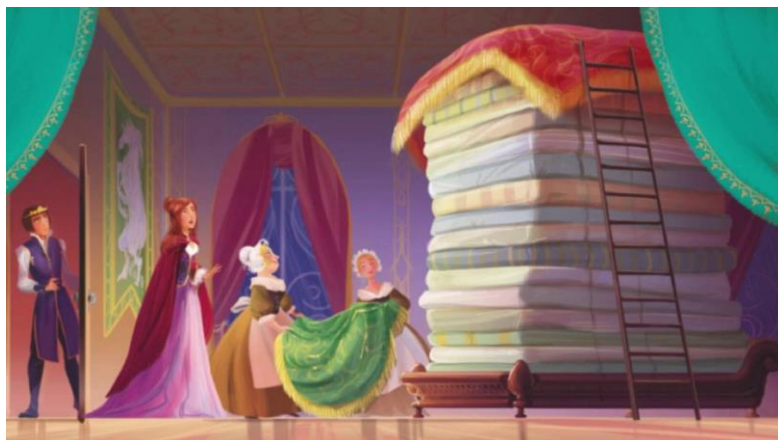
El Ratoncito Pérez no terminó la frase, Clara se había quedado dormida mientras le escuchaba. Muy despacio, se colocó la mochila sobre los hombros, se ajustó la gorra, saltó al suelo y desapareció.

Por la mañana al despertarse, Clara pensó en su encuentro con el Ratoncito Pérez. No estaba segura de si había ocurrido de verdad o si lo había soñado. Entonces miró bajo la almohada y vio una cajita de marfil que contenía un bonito colgante. Sonrió feliz y se lo puso. Se miró en el espejo y se vio guapa. Ya no le importaba que le faltara un diente.

## La princesa y el guisante

Adaptación del cuento de Hans Christian Andersen

R/ Cuento maravilloso



Érase una vez un apuesto príncipe que tenía el sueño de casarse con una princesa. En su reino había muchas mujeres hermosas e inteligentes, pero él quería que su futura mujer tuviera sangre azul, es decir, que fuera una princesa de verdad, hija de reyes y heredera de su propio reino. Hasta el momento no había tenido suerte, pero no perdía la esperanza de encontrarla algún día.

El príncipe cumplía con todas sus obligaciones diarias y era un buen hijo. Una de las cosas que más le gustaba hacer después de cenar era quedarse un rato conversando con sus padres, los reyes, junto a la chimenea del gran salón del castillo. Al calorcito del fuego, los tres charlaban animadamente hasta altas horas de la madrugada.

Una noche de tormenta, mientras estaban en plena charla, alguien llamó a la puerta. A todos les extrañó, pues la noche no era la más adecuada para estar a la intemperie.

– ¿Quién será a estas horas? – Dijo el príncipe, levantando las cejas y mirando a su madre con extrañeza – No esperamos visitas en una noche de truenos y relámpagos.



El rey se dirigió ágilmente hacia la entrada. A pesar de ser casi un anciano, su estado físico y su salud eran realmente envidiables.

Cuando abrió la puerta, su mandíbula se desencajó por la sorpresa. Ante sus ojos estaba una joven bajo la lluvia. Su elegante vestido estaba totalmente empapado y de su pelo caían chorros de agua. La pobre tiritaba de frío y casi no podía hablar.

– Buenas noches, alteza. Me ha sorprendido una fuerte tormenta y me preguntaba si me darían cobijo en su castillo esta noche – dijo la bella joven.

– ¿Quién es usted, señorita? – preguntó el rey.

– Soy una princesa de uno de los reinos vecinos, señor – afirmó la muchacha.

– Pase, no se quede ahí. En nuestro hogar encontrará calor y alimento.

Enseguida la reina se acercó y le dio toallas para secarse y ropa limpia que ponerse. El príncipe se percató de lo hermosa que era en cuanto la vio, pero... ¿se trataría de una verdadera princesa?

La reina, viendo cómo el príncipe la miraba embelesado, le dijo:

– Hijo mío, veo que esta chica es de tu agrado. Ciertamente es muy hermosa y parece culta y educada. Comprobaremos si es una princesa de verdad.

– ¿Cómo lo haremos, madre? No se me ocurre de qué manera podemos asegurarnos – dijo el príncipe con perplejidad.

– Muy fácil, querido hijo. Esta noche, debajo de su cama, pondremos un pequeño guisante. Si nota su presencia es que dice la verdad, ya que sólo las verdaderas princesas tienen una sensibilidad tan grande.

Tal como habían previsto, la joven se quedó a dormir en el castillo. A la mañana siguiente, se reunió de nuevo con la familia real en el salón principal.

– Buenos días, altezas – dijo la bella joven saludando con una pequeña reverencia.

– Buenos días – contestaron todos a la vez.

La reina invitó a la chica a sentarse con ellos a desayunar.

– ¿Qué tal has dormido? ¿Te ha resultado cómoda la cama y todo ha sido de tu gusto? – le preguntó.

– Pues si le digo la verdad, señora, he dormido fatal – se quejó – Me he pasado la noche dando vueltas en la cama. Sentía algo duro que no me dejaba dormir y no pude descansar en toda la noche. Fíjese, señora, que hasta tengo moratones en la espalda y los brazos ¡No entiendo qué ha podido suceder!

La reina, sonriendo satisfecha, le contó la verdad.

– Sucede que debajo de tu colchón puse un guisante para comprobar si eras realmente sensible. Sólo una auténtica princesa con delicada piel es capaz de notar la dureza de un pequeño guisante debajo de un colchón. Ciertamente tú lo eres y estaríamos encantados de que fueras la esposa de nuestro amado hijo.

La princesa se sonrojó. También se había quedado prendada del apuesto heredero, así que no dudó ni un momento y dijo que sí. El príncipe, que había recorrido medio mundo buscando a su princesa, al final la encontró en su propia casa.

Cuento 3.

### **El ataque alienígena**

Leonardo Rodríguez Diego

R/Cuento Ciencia Ficción.



Estamos en un acorazado en camino a la órbita de la tierra debido a que una nave de transporte desapareció así que nos pidieron investigar.

Llegando a la órbita descubrimos que la nave entera junto con su cargamento fue destruida, creíamos que eran contrabandistas pero ellos roban el cargamento -esto no tiene sentido- dijo el recluta -si son contrabandistas debieron haberse llevado el cargamento, no destruirlo- -es porque no son contrabandistas- entonces del hiperespacio aparecieron unas naves desconocidas y de inmediato nos comenzaron a atacar, no dirigíamos a las capsulas de salvamento ya que nos superaban en número y armamento.

Logramos salir ilesos y pedimos rescate pero una nave de transporte nos persiguió y de ella salieron unos aliens desconocidos y nos comenzaron a atacar, de repente una fragata llego a rescatarnos y logramos capturar uno de esos aliens.

Ya en la base interrogaron al alién -son metanoides- -¿metanoides?- -una raza conquistadora proveniente del sistema vega- -planean invadir la tierra y esclavizarnos- todos nos quedamos pensando que hacer, de repente el encargado de la red principal entro -¡señor!, entraron en la base de datos, nos sabes que quieren pero están buscando algo- -muéstrenlo- todos vimos de manera rara, con suerte yo vi un patrón y dije -¡están buscando las defensas

principales!- entonces el general destruyo la red principal pensando salvar las defensas más fuertes –activen red de respaldo- -bien, ahora veamos qué es lo que encontraron- dijo el almirante de la flota principal, luego dije –al parecer solo encontraron los lanzacohetes y los cañones láser- eran buenas noticias porque las defensas más importantes son los cañones de plasma, los cañones de iones y el cañón iónico –como que cañón de iones y cañón iónico- dijo el recluta –¿que no son la misma cosa?- luego le conteste –aunque parezca sorprendente son 2 cosas muy diferentes, el cañón de iones es un arma que utiliza energía de iones para disparar, el cañón iónico es arma que usa energía de plasma, energía laser y energía iónica lo que permite desactivar las fuentes de energía de su objetivo- -bien ahora que sabemos que tan grande es la amenaza hay que atacar primero- y entonces todos nos preparamos para iniciar el ataque.

Ya en la órbita planeamos como derrotarlos –habrá 3 flotas, una de ataque que será la más grande, una de respaldo y una de emboscada en caso de que las cosas no vayan bien- dijo el almirante, yo formo parte de la flota de emboscada.

Cuando comenzó la batalla entre la flota principal y la flota metanoides había cientos de señales de las naves caza y de los cruceros, parecía que íbamos a ganar pero del hiperespacio empezaron a llegar más y más naves enemigas, entonces la flota de respaldo entro en acción junto con las defensas planetarias pero entonces llego una nave enemiga gigantesca -¡son demasiados, retrocedan, repito retrocedan!- dijo el almirante de la flota de respaldo pues la flota principal fue destruida –ya oyeron al almirante, cambien el rumbo hacia la estación de defensa ya- dije y nos dirigimos a la estación de defensa pero ya era demasiado tarde, la invasión comenzó.

Todos nos quedamos viendo como las naves caza enemigas iban dirigiéndose a la tierra un momento, si es una invasión, ¿porque la flota sigue en órbita?- dijo el encargado de la estación

—es verdad, solo las naves caza están dirigiéndose a la tierra, que están planeando- dije, entonces la nave gigantesca empezó a apuntar hacia la luna, activaron escudos de para protegerse del ataque, el cañón iónico disparo intentando paralizar la gigantesca nave pero ni le desactivo los escudos, entonces disparo, gracias a los escudos la luna no recibió daño pero quedaron destruidos —es un cañón planetario, quieren destruir la tierra- -con razón solo las naves caza se dirigieron a la superficie, para destruir las defensas restantes- -¿cómo la destruiremos?, si el cañón iónico ni le desactivo los escudos- fue ahí donde todos nos quedamos pensando, las posibilidades de salvar la tierra casi eran nulas, entonces dije —un momento, ¿tienen alguna bomba antimateria?- -si tenemos varias, ¿Por qué?- -es la única manera de salvar la tierra, hay que destruir la flota con una bomba antimateria- todos estaban de acuerdo.

Salimos en un acorazado todos listos para destruir la flota enemiga — ¿qué es una bomba antimateria?- pregunto el recluta —es una bomba de partículas antimateria con la capacidad de destruir flotas enteras con una detonación- le conteste —comandante lo necesitamos- dijo el experto en explosivos —el detonador no concuerda con la bomba- -son malas noticias- dije — alguien sabe cómo arreglar un detonador- -yo sé- dijo el recluta- nos enseñaron a arreglar ese tipo de problemas en la academia- -bien todos a las capsulas- y empezaron a salir, yo me quede con él para apoyarle —es inútil, el detonador no sirve- dijo —tendré que detonarlo manualmente, adiós comandante, fue un honor trabajar con usted- lanzo la capsula y detono la nave, desde mi capsula se vio como toda la flota incluyendo el cañón planetario fue destruido.

Ya en la superficie pedí que buscaran una capsula de escape, tenía la esperanza de que siguiera con vida pero, no lo logro, dio su vida por toda la raza humana, realizaron una conmemoración en su honor, gracias a él la humanidad y la tierra podrán seguir en paz.

## Cuento 4

### Muerte en la Ciudad

Marta Díaz Petenatti

R/Cuento Policiaco



Un charco de sangre delineaba la silueta sobre el pavimento. El policía fue abriendo camino entre la gente hasta llegar a él.

La mujer miraba la escena petrificada. Al saber que había visto lo ocurrido, otro policía le dijo que debía ir a la seccional a declarar como testigo presencial.

No demoró en ir hasta el lugar donde había sido citada. El ambiente de la comisaría la ponía inquieta, sólo deseaba declarar y poder volver a su casa.

El oficial a cargo la llamó. Sentada en una silla frente a él comenzó a interrogarla con la pregunta que suponía sería sin lugar a dudas la primera:

\_ ¿Usted lo conocía?

\_ Sí

\_ ¿Y cómo se conocieron ustedes?

La expresión de su rostro cambió, sus ojos se llenaron de lágrimas. Le faltaba el aliento cuando dijo:

\_ Es una larga historia.

\_ Tengo poco tiempo para escucharla, le pido por favor que sea breve pero específica.

\_ Hace muchos años que Daniel está enfermo. Desde su adolescencia padece de esquizofrenia, pero últimamente su estado se agravó, entró en depresión seguida de angustia.

Su bipolaridad lo hizo escurridizo, desconfiado. Culpaba al psiquiatra de su estado emocional.

El mismo apareció muerto en su consultorio hace dos semanas. Ese día habían tenido cesión.

Como las investigaciones son siempre traumáticas para personas con su sintomatología, su vida se convirtió en un verdadero infierno. Nada se encontró nada en su contra, pero no es justo lo que le sucedió a Carlos, un ser humano increíblemente hermoso, lleno de vida, apasionado por su profesión.

Nadie me sacará de la cabeza que fue él quien lo mató. ¡Nadie!

\_Continúe por favor.

\_ Hoy fui a su casa para hablar. Quería averiguar cómo había sido su última sesión con Carlos. Cualquier detalle me hubiera servido. Le pregunté inútilmente si había visto u oído algo. No escuchaba nada de lo que le decía. Parecía mirarme con miedo.

Salió casi corriendo de su casa dejándome sola en el comedor. Lo seguí y cuando estaba por cruzar la calle resbaló y fue embestido por el camión. Eso es todo lo que tengo para contarle.

\_ ¿Eso es todo? Aún no me ha contestado cómo lo conoció, pregunta con la cual quise que iniciara esta declaración.

\_ ¡Ah, tiene razón! Yo era la secretaria del Doctor Carlos Fuentes. A Daniel lo conocí cuando comenzó su tratamiento.

Me daba muchísima bronca ver lo bien que se llevaban los dos. Cuando Daniel llegaba a la consulta yo no existía más para Carlos. Se cerraban con llave y las sesiones eran interminables.

\_ ¿A usted le daba bronca, o celos?

El policía la miró fijamente. Ella sostuvo por un tiempo la mirada pero luego bajó la cabeza visiblemente perturbada.

\_Va a tener que quedarse. Creo que debemos seguir hablando

Ya no importa el tiempo. Ahora hay dos temas sobre los que debemos hablar. Mejor dicho, hay dos muertes sobre las que tenemos que hablar. Y creo que usted va a hablar mucho, ¿no es así señorita?



Cuento 5.

## **El perro del infierno**

Erika GC

R/ Cuento Ciencia Ficción.



Cuentan que en cierto vecindario ocurrió un hecho insólito que hasta el día de hoy, sigue poniendo a temblar a las personas que viven ahí. Este barrio, ubicado en una ciudad de la cual se desconoce el nombre, era como cualquier otro que te puedas imaginar. Casas de clase media, bien cuidadas y con jardines pequeños. Tiendas desperdigadas por uno y otro lado. Y un parque que era el epicentro de todo cuanto sucedía allí.

Cada día, este lugar se llenaba de personas que iban a pasar el rato. Niños que jugaban, adolescentes que patinaban o paseaban tomados de la mano, ancianos que leían su periódico... pero los que más acudían, eran los sujetos que hacían ejercicio y llevaban a pasear a sus perros.

Ya sea que salieran a correr o solo caminaran, sus fieles mascotas iban con ellos muy animadas. Por eso era normal escuchar ladridos y aullidos a cierta hora del día.

Hasta que en una ocasión, sucedió lo que dio origen a la macabra leyenda.

Cerca de las seis de la tarde, el sol estaba a punto de ponerse, cuando los ocupantes del parque escucharon un aullido profundo y muy tenebroso, como nunca se había oído antes. Había algo sobrenatural en aquel sonido, tan malsano como lastimero.

Debido a esto, muchas personas se empezaron a retirar y llamaron a sus perros, sin reconocer al que pudiera emitir aquel chillido que les puso los pelos de punta.

De pronto, algo se movió en medio de unos arbustos y todos se quedaron paralizados. A continuación de ahí un perro negro, tan grande, que casi parecía un lobo. Tenía un pelaje muy largo y que desprendía un intenso olor a azufre, como si se estuviera quemando. Sus pupilas eran rojas y unos filosos colmillos asomaban entre sus fauces mientras gruñía.

Pero lo que más aterrizó a los vecinos, fue ver que conforme el animal caminaba entre ellos, debajo de sus pisadas dejaba un rastro ardiente y que su hocico, que se encontraba salivando, estaba completamente manchado de sangre. No se explicaban a quién o a qué podía haber mordido, ni querían averiguarlo.

A varios metros de allí, escucharon que un hoyo se abría en el suelo y para gran horror suyo, vieron que surgía una mano oscura y enorme, que le hacía señas al animal para que corriera hacia ella.

El perro emitió un poderoso ladrido y fue hasta su amo, provocando que los testigos gritaran de horror. Acto seguido, se internó dentro del orificio hasta las profundidades y este se cerró detrás de él haciendo temblar la tierra. La gente del vecindario llegó a la conclusión de que aquella bestia era la mascota del demonio y más valía no interponerse en su camino.

Desde entonces, el mismo día de cada semana y a la misma hora, la gente evitaba estar en el parque, pues ya sabían que le tocaba paseo al perro del diablo. Y si alguien acaso osaba interrumpirlo, pobre de él, porque podía no vivir para contarlo.

**Cuento 6**

Juan y la ciudad  
R/Cuento realista



Cuando Juan terminó la primaria estaba deseoso de ir a la ciudad. “El trabajo del campo no es para mí, yo estoy destinado a algo mucho mejor” decía. Así que un buen día hizo su maleta y partió rumbo a la gran urbe, no sin antes pedirle a su madre que le diera su bendición y le prometió regresar pronto con el dinero suficiente para que ni ella ni su padre tuvieran que seguir trabajando la tierra.

-El trabajar la tierra es el mejor trabajo del mundo, aunque es mal pagado, el obtener de la naturaleza los alimentos es algo muy noble, no sé por qué te avergüenzas de eso. – decía su padre al tiempo que también le daba la bendición y algunos centavos y su madre algo de comer para el camino.

Juan tomó el camión que lo llevaría a la gran ciudad, la cual estaba a un par de horas de su pueblo.

Al llegar a la ciudad bajó del camión y se encaminó a la salida, vio con asombro lo grande de los edificios y las grandes multitudes de carros y personas que estaban a la vista, “En mi pueblo hay muchísimas menos personas de las que hay en esta terminal” pensó para sí. En ese momento una persona se acercó a él para pedirle un favor.

-Disculpe joven, soy nuevo aquí, voy llegando de mi pueblo ¿Podría decirme cómo llego al centro de la ciudad? – Le pregunto el señor a Juan, quien encogiendo los hombros le contestó.

-Lo siento, igual voy llegando y no sabría decirle.

Mientras esto sucedía un muchacho se acercaba por atrás y tomaba las cosas de Juan, quien las había puesto en el piso. Al ver que el muchacho ya se encontraba perdido de vista el señor agradeció a Juan y se retiró velozmente.

Al darse cuenta Juan de que sus cosas habían desaparecido decidió en ese momento regresar a su pueblo, estaba espantado de la gran ciudad y sólo deseaba regresar a la protección de su casa y a la tranquilidad de trabajar en el campo.

## Anexo 5.8

### SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS.

#### Definición clases de cuentos

**Cuentos fantásticos:** este tipo de cuentos se caracteriza por la irrupción de un elemento anormal en una historia que venía desarrollándose dentro de un marco real. Esto hace poner en duda al lector sobre si es producto de la imaginación del personaje o una consecuencia sobrenatural. Esta incertidumbre entre si es imaginación o realidad mantienen al lector con el interrogante hasta el desenlace. Un ejemplo de este género es Alicia en el país de las maravillas.

**Cuentos maravillosos:** estos cuentos se caracterizan por la presencia de personajes que no existen en el mundo real y que se perciben como normales a lo largo de toda la historia, por ejemplo: dragones, hadas, brujas, animales parlanchines, etcétera. Por otro lado, se caracterizan por no identificar el tiempo y lugar en el que se desarrolla la historia. Se habla de lugares lejanos, erase una vez, y otras expresiones imprecisas. Además, en estos cuentos no se hacen descripciones demasiado prolongadas, simplemente se destacan ciertos rasgos característicos de cada personaje y lugar. Por último, en estos cuentos existen ciertas acciones o fórmulas que se repiten en todos los cuentos. Por ejemplo, expresiones como “había una vez” o que los personajes deban atravesar tres pruebas.

**Cuentos de ciencia ficción:** estos cuentos se basan en mostrar cómo afectan una comunidad o a un personaje específico, ubicados en el pasado, presente o futuro, los avances tecnológicos y científicos. Se aclara que son de ficción por que contienen elementos que son ficticios, que son los que generan suspenso para atrapar a quien lo lee.

**Cuento policial:** narra hechos relacionados con la delincuencia, crímenes y justicia. Generalmente, su temática principal tiene que ver con la resolución de algún delito, o bien, con la persecución de algún criminal. Generalmente se habla de dos tipos de narraciones policiales, la blanca y la negra. En la blanca, el policía cumple con su deber y es quien se encarga de atrapar al delincuente. En la negra, el policía se infiltra en el grupo delictivo para hacerse con el criminal.

**El cuento de terror:** (también conocido como cuento de horror o cuento de miedo, y en ciertos países de Sudamérica, cuento de suspenso), considerado en sentido estricto, es toda aquella composición literaria breve, generalmente de corte fantástico, cuyo principal objetivo parece ser provocar el escalofrío, la inquietud o el desasosiego en el lector.

**El cuento realista:** Se llama cuento realista a aquel cuyas acciones resultan correspondientes con lo que podría suceder en el mundo real. Los sucesos de los cuentos realistas, de este modo, son verosímiles.

**Anexo 5.9****SESIÓN No 3: EXPLORO DIFERENTES TIPOS DE CUENTOS.**

Según las definiciones y después de haber encontrado el sitio en donde leyeron el cuento, completa el formulario.

Cuento	Nombre del cuento	Clase de cuento
# 1	_____	_____
# 2	_____	_____
# 3	_____	_____
# 4	_____	_____
# 5	_____	_____
# 6	_____	_____

Nombre de los integrantes del grupo.

_____
_____
_____
_____

## Anexo 5.10

### SESIÓN No 4: TENGO EN CUENTA EL CONTEXTO COMUNICATIVO AL ESCRIBIR UN CUENTO REALISTA.

La tarea más difícil (*León Tolstoi*)

Un marido y su mujer solían pelear porque el marido se empeñaba en decir que su trabajo era más difícil de realizar que el de su mujer, y que las mujeres descansaban en el hogar.

Un día de verano decidieron cambiar de ocupaciones: la mujer se fue al campo y el marido se quedó en la casa.

Fíjate bien —le dijo la mujer antes de salir— que salgan a su hora las vacas y los corderos, da de comer a los pollos y cuida de que no se extravíen, prepara la comida, trabaja la masa del pan y bate la mantequilla; y, sobre todo, no te olvides de amontonar el maíz.

La mujer se marchó.

Antes de que el campesino hubiera pensado en soltar el ganado, los demás animales se habían alejado de la casa y apenas pudo alcanzarlos con gran trabajo.

Volvió a casa y para que las aves de rapiña no pudieran llevarse los pollitos, los ató uno a otro y fijó el extremo de la cuerda a una pata de gallina.

Se había dado cuenta de que su mujer, mientras amontonaba el maíz, hacía la masa en una fuente, y quiso hacer como ella. Y para poder batir la mantequilla al mismo tiempo, se sujetó a la cintura el tazón de crema.

Apenas había comenzado aquella triple faena, cuando se oyó el co-co-ro-co de la gallina y el agudo piar de los pollitos.

Quiso correr para ver qué ocurría en el patio, pero tropezó y cayó. El tazón de la crema se hizo pedazos.

Cuando salió del corral, pudo ver que un gavián se llevaba con el pico a los pollitos y la gallina. Mientras el hombre se quedaba con la boca abierta, un cerdo entró rápido en la casa y derribando el tazón esparció la masa y se la comió. Otro cerdo se metió en el maíz.

Viendo tantas desgracias, el hombre no sabía cómo repararlas.

Cuando volvió la mujer, miró el patio y no vio a los pollitos.

A toda prisa, bajó del caballo y entró en la casa.

¿Dónde están los pollos y la gallina? ¿Está lista la comida? ¿Y qué significa toda esta masa esparcida? ¡Qué bien has trabajado! —Dijo la mujer—. Yo he labrado el campo tan bien como tú cualquier día y llego a buena hora.

¡Bah! En el campo solo hay que hacer una cosa, mientras que aquí todo debe hacerse a la vez: prepara esto, piensa en aquello, cuida lo otro. ¿Cómo va uno a arreglárselas?

Yo me las arreglo, y bien, todos los días. No discutamos más y ya no repitas nunca más que el trabajo de las mujeres no es nada.

## Anexo 5.11

### SESIÓN No 5: UNA AVENTURA PARA SUMERGIRME EN LOS PERSONAJES, EL TIEMPO Y EL ESPACIO

#### El pibe

Cecilia Solá

-¡La verdad es que no sé cómo llegaste a primer año vos, si no sabés ni escribir! Está enojado el profe, está harto de ese mocoso que se pasa la hora molestando o durmiendo en el banco, que no presta atención, que mira feo y contesta peor.

El pibe también está enojado. Hace mucho que está enojado.

Se revuelve en el banco y mira al compañero.

-¿De qué te reís vos, pelotudo, querés que te coja a trompadas, estúpido mal nacido? – escupe, y su mano aprieta el lápiz que se quiebra con un chasquido que resuena como un tiro.

Tiene manos grandes el pibe. Toscas, ásperas, manos que saben manejar el látigo con el que golpea al caballito que arrastra el carro con el que va a reciclar las veces que falta a la escuela, que son muchas. Manos que saben ponerse palmas arriba, atajando la cabeza para defenderse de ese mismo látigo en manos de su padre. Manos que se hacen puño con facilidad, rabia con facilidad, frente a todos los otros pibes que se ríen porque es el más grande de primer año y no sabe escribir.

-¡Suficiente, a mí no me faltas al respeto, salí de mi clase, andá a hablar con la directora, voy a pedir una suspensión! ¡Y agradecé que sos mi alumno y no mi hijo, que si no enseguida te enseñaba respeto!

El pibe se levanta y vuelca la silla, agarra sus cosas, sus pocas cosas y sale. No va a la dirección, se manda a mudar, no se va a quedar, si se queda sabe que lo van a echar igual.

El pibe tiene una mamá que no se anima a defenderlo del látigo, un hermano mayor que ya se fue, una hermanita más chica que llora mucho y casi no habla y un papá que no llora nunca y pega fuerte.

El pibe tampoco llora. Al menos no con lágrimas. El pibe pega. Al caballito de su carro, a los otros pibes de la escuela que murmuran sobre sus zapatillas demasiado grandes y su remera demasiado chica, y pega en la calle cuando sale a robar una cartera, un celular, una moto porque el reciclaje no alcanza para lo que tiene que llevar a la casa y el látigo está siempre listo para caerle sobre el lomo. Y también se pega a sí mismo cuando inhala pegamento y por un rato la vida, la dura vida, no le pega a él, o si le pega no le duele.

Y un día el pibe se pega por última vez. Se pega un tiro con la pistola que armó él mismo con unos caños y unos clavos que encontró en la basura, porque nadie creería las cosas que se encuentran ahí.

Antes, con el lápiz roto y sus letras como palotes escribe:

“Ya me voy, no los voy a molestar más”

El pibe tenía 15 años, esto no lo inventé ni me lo contaron. Lo viví, lo conocí, se llamaba Marcos, se suicidó un 16 de Junio, Día del Padre, fue mi alumno. Y yo también le fallé.

¿Para qué se molestan en bajar la edad en que los podemos encerrar si empezamos a matarlos desde que nacen?

## Anexo 5.12

### SESIÓN No 6: MI CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ESCRIBIR HISTORIAS

Un testamento sin signos de puntuación... ¡qué lío!

Esta historia demuestra la gran importancia de los signos de puntuación, que pueden cambiar totalmente el significado de un texto:

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación:

---

**- Juan, el sobrino:**

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

---

**- Luis, el hermano:**

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

---

**- El sastre:**

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

---

**- Los jesuitas:**

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

---

**- El juez**

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».

---

**¿CÓMO INTERPRETAR ESTE CONFUSO TESTAMENTO?**

## RESPUESTA

El juez encargado de resolver reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

### - Juan, el sobrino:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

### - Luis, el hermano:

« ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¡A mi hermano Luis!. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

### - El sastre:

« ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

### - Los jesuitas:

« ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todos. Lo dicho es mi deseo».

### - El juez

« ¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».



## Anexo 5.13

### SESIÓN No 6: MI CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ESCRIBIR HISTORIAS

#### Características y usos de los signos de puntuación

#### 1. La coma (,)

Marca una pausa breve en un enunciado. Se utiliza en los casos siguientes:

- Para separar los elementos de una enumeración.  
Ej.: Viene a recoger el resto de sus cosas: la ropa, la pelota de baloncesto, la cámara, la caña de pescar y la Vespa.
- Para aislar el vocativo.  
Ej.: "Visite a Zoraida, la pitonisa, y conozca el porvenir..."
- En los incisos que interrumpen una oración, para aclarar o ampliar lo que se dice, o para mencionar el autor u obra citados.  
Ej.: Todos los vecinos, incluido el del tercero, estaban por una vez de acuerdo.
- Para separar elementos gramaticalmente equivalentes en un enunciado.  
Ej.: Toda Europa estaba presente: franceses, españoles, italianos, alemanes, portugueses, etc.
- En las cabeceras de las cartas se escribe coma entre el lugar y la fecha.  
Ej.: San Sebastián, 24 de Noviembre de 1965.

#### 2. El punto (.)

El punto marca una pausa al final de un enunciado. Después de un punto siempre se escribe mayúscula. Hay tres tipos de puntos:

- Punto y seguido: separa enunciados que integran un párrafo.  
Ej.: Con el disco en la mano, ya sólo falta que funcione. Atrás han quedado un año y medio de Trabajo e incertidumbres.
- Punto y aparte: separa dos párrafos distintos con dos contenidos diferentes.  
Ej.: Un año después de salir el disco al mercado, prácticamente todos saben ya quién es.  
El segundo single ha comenzado a sonar.
- Punto y final: cierra un texto.
- También se usa después de las abreviaturas.  
Ejs.: Sr. Sra. Dr. EE.UU.  
Nunca se usa el punto en los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte.  
Ejs.: "Las Meninas", "Cien años de soledad"

### 3. El punto y coma (;)

Indica una pausa superior a la coma e inferior al punto.

Se utiliza:

- Para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones que incluyen comas.  
Ej.: Había que estar en contacto con la naturaleza; dejar entrar el cielo, el mar y el viento; dormir sobre tablones, sobre el suelo; sentarse en sillas medio rotas.
- Delante de las conjunciones o locuciones como pero, mas, aunque, sin embargo, por tanto por consiguiente, cuando los periodos tienen cierta longitud.

Ej.: Trabajamos como locos en ese proyecto

### 4. Los dos puntos (:)

Nunca se deja un espacio antes de los dos puntos. Se usan los dos puntos en los siguientes casos:

- Delante de una enumeración anunciada con un verbo. Ej.: Los puntos cardinales son: norte, sur, este y oeste.
- En citas textuales. Ej.: Se tiró en la cama y gritó: "¡No puedo!"
- Después de las fórmulas de saludo en las cartas y documentos. Ejs.: Estimado Sr. López: Tengo el placer de comunicarle que ha ganado el primer premio de nuestro concurso.  
Querido amigo: Siento mucho no haberte escrito antes pero...
- En textos jurídicos y administrativos detrás del

### 5. Los puntos suspensivos (...)

Suponen una interrupción en la oración o un final impreciso. Se usan en los casos siguientes:

Al final de una enumeración cuando tiene el mismo valor que la palabra etcétera.

Ej.: Todo lo malo estaba por venir: la anexión de Checoslovaquia, el asalto por sorpresa a Polonia, el ataque a Rusia, el Holocausto...

Para expresar un momento de duda.

Ej.: Tuve un asunto con el profesor de violín y con la niñera, con un oficial y con un actor, y yo no tenía ni 16 años...  
¿No les estaré aburriendo?

Para dejar un enunciado incompleto y en suspenso.

Ej.: En cuanto a lo del otro día fue algo inesperado, muy violento, muy desagradable...

Cuando se omite una parte de una cita textual.

Ej.: Las primeras líneas del Quijote las aprendí en la escuela: "En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme..."

### 6. Los signos de interrogación (¿ ?)

Delimitan enunciados interrogativos. En español es necesario utilizar el signo de apertura porque no tenemos marcas gramaticales que lo sustituyan. Nunca se deja un espacio después del signo de interrogación de apertura o antes del de cierre. Nunca se escribe punto detrás de los signos de interrogación.

Ej.:

¿Qué tal estás?

El signo final de interrogación entre paréntesis indica duda o ironía.

Ej.:

**El Señor Botín es el director (?) del Banco de Santander**

### 7. Los signos de exclamación (! !)

Delimita enunciados exclamativos o interjecciones.

Nunca se deja un espacio después del signo de exclamación de apertura o antes del de cierre.

Ej.: ¡Hola! ¡Qué sorpresa!

- El signo final de exclamación entre paréntesis indica sorpresa o ironía.

Ej.: Un señor de 70 años (!) ha sido el ganador del Maratón de Nueva York.

### 8. Los paréntesis ( ( ))

Se utilizan en los siguientes casos:

Cuando se interrumpe el sentido de un discurso con una aclaración, sobre todo si ésta no tiene mucha relación con lo anterior.

Ej.: Marta Tocino (la novia del futbolista) se presenta a las próximas elecciones.

Para intercalar un dato o precisión (fechas, autores...)

Ej.: Nací en La Felguera (Asturias).

Para evitar una opción en el texto.

Ej.: Se busca chico(a) para ir a buscar dos niños de 8 y 11 años a la escuela.

En la transcripción de textos para señalar la omisión de una parte del texto, se ponen tres puntos entre paréntesis (...)

Ej.: “En Alicante fui y conocí esa terrible masa humana que había en la playa. (...) Miles y miles de gentes que buscaban y creían que les enviaban barcos. (...) Yo creo que

### 9. Los corchetes ( [ ])

Incorporan información complementaria como los paréntesis.

Se usan en los casos siguientes:

Dentro de un enunciado que va ya entre paréntesis para introducir una precisión.

Ej.: Una de las obras de Antonio Muñoz Molina (algunos la consideran como su mejor novela [1997]) es “Plenilunio”.

Cuando en un texto transcrito el editor quiere introducir una nota complementaria al texto.

Ej.: Y Don Quijote, con el dolor de las suyas, tenía los ojos abiertos como liebre.

[Como liebre] Alusión a la creencia vulgar que las liebres duermen con los ojos abiertos

Como los paréntesis, cuando se omite una parte del texto transcrito. (Ver ejemplo de paréntesis)

### 10. Las comillas ( “ ” )

Se utilizan para:

Reproducir citas textuales.

Ej.: Me dijo muy claramente: “No quiero aceptar esta proposición porque pienso que no está a la altura de mis ambiciones”.

Para reproducir los pensamientos de los personajes en los textos narrativos.

Ej.: Todos lo escuchaban con atención pero yo no oía lo que decía simplemente pensaba: “¡Qué guapo es!”.

Para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, de otra lengua o con un sentido especial o irónico.

Ejs.:

El nuevo empleado nos ha aportado el “savoir faire” de su país.

Sus “negocios” no me parecen nada claros.

Para citar títulos de artículos, poemas, cuadros.

Ejs.:

Si quieres otra opinión sobre este tema, lee el artículo “Ideas nuevas” de Rosa Montero.

El cuadro “Construcción con línea diagonal” de Tapies se subastó la semana pasada en Christie’s.

**11. La raya (—)**

Se utiliza en los siguientes casos:

Para encerrar aclaraciones que interrumpen el discurso.

Se pueden sustituir por paréntesis.

Ej.: Estuve esperando a Sara —una buena amiga— toda la noche. Pero al final no vino.

En un diálogo cuando no se menciona el nombre de la persona o personaje.

Ej.:

— ¿Qué me has preguntado?

—Yo, nada. Te has confundido de persona.

**12. El guión (-)**

Se utiliza:

Para separar (en determinados casos) los dos elementos que integran una palabra compuesta.

Ejs.:

Es una lección teórico-práctica

El caballo es de origen hispano-árabe

Para dividir una palabra al final del renglón cuando no cabe en el completa.

Ej.:

No dejes las cosas en cualquier sitio, te lo digo siempre y ya empiezo a estar harta de repetir siempre lo mismo.

Los conectores son nexos que sirven para establecer relaciones entre las diferentes oraciones o partes de un texto. Con los conectores textuales un texto gana fluidez y elegancia. Cuando escribimos un texto debemos intentar conectar una oración con otra, un párrafo con otro; de esta manera el texto es coherente y lógico. Pero hacer esto no es fácil; debes primero conocer cuáles son los conectores y saber qué relaciones se establece con cada uno. Después, es importante que te fijas en los conectores cuando leas un texto; por ejemplo, los artículos de prensa pueden ayudarte en esta parte.

**PARA AÑADIR U ORDENAR INFORMACIÓN**

- Además
- Asimismo
- Por una parte... por otra (parte)
- Encima
- En primer lugar... en segundo lugar...

**PARA EMPEZAR / ACABAR**

**ADVERSATIVOS** (para indicar un problema o un “pero” a algo que has dicho antes)

- sin embargo no obstante / pero
- De todos modos / de todas formas
- Con todo / aun así
- Por el contrario / en cambio

**CONSECUTIVOS** (para expresar la consecuencia de un hecho anterior)

- Por lo tanto / por consiguiente
- En consecuencia / de ahí que
- Así que / así pues
- Pues

**PARA EXPLICAR O ACLARAR**

- Es decir
- En conclusión

## **Anexo 5.15**

### **SESIÓN No 6: MI CAJA DE HERRAMIENTAS PARA ESCRIBIR HISTORIAS**

Ejercicios conectores

#### **EJERCICIO 1**

COMPLETA los espacios con los conectores que tienes abajo EN AZUL.

Ayer fue un día desastroso. 1.....no sonó el despertador y llegué tarde a la oficina. 2.....el jefe estaba de mal humor y me advirtió que esto no podía repetirse. 3....., fui al sacar dinero y me di cuenta de que había perdido la tarjeta de crédito; solo llevaba 10 euros en mi cartera, 4.....tuve que pedir dinero prestado a un compañero. 5.....cuando iba a coger el coche para volver a casa, vi que una rueda estaba pinchada. 6....., ayer fue un día desastroso.

*En conclusión – encima - en primer lugar - para acabar - así que - en segundo lugar.*

#### **EJERCICIO 2**

ELIGE un conector de los que tienen abajo y completa la oración.

1. Yo trabajo porque me gusta lo que hago; ellos,.....solo quieren ganar dinero lo más rápido posible.

*En cambio- en conclusión- así que*

2. Hace mucho frío;.....no te olvides de ponerte el abrigo y la bufanda.

*Por otra parte- aun así- así que*

3. No podemos aceptar tus nuevas condiciones;.....prescindimos de tus servicios.

*Aun así- por lo tanto- por el contrario*

4. ¿Qué si estoy enfadado? ¿Tú qué crees? Te estuve esperando una hora y.....me dices que habías olvidado nuestra cita.

*Por lo tanto- encima- de todas formas*

5. Siempre he sido un desastre con los números; tú,....., tienes una mente privilegiada para las cuentas.

*De ahí que- en cambio-en consecuencia*

6. No creo que mi ayuda te sirva de mucho;.....te ayudaré si es lo que quieres.

*Por tanto- además- de todos modos*

7. Nos equivocamos y él tiene toda la razón;.....toda la culpa es nuestra.

*Por consiguiente- encima- no obstante*

8. Estoy totalmente de acuerdo contigo;.....tengo que asegurarme.

*Asimismo- sin embargo- por cierto*

9. Ya sé que las carreteras están cortadas porque ayer hubo un accidente;.....he decidido salir a esquiar este fin de semana.

*De todas formas-en consecuencia-en cambio*

10. Es poco sociable y bastante serio;.....suele tener problemas con la gente.

*No obstante-de ahí que- por lo tanto*

### RESPUESTAS

- Ejercicio 1.
  1. En primer lugar, 2. Encima, 3. En segundo lugar, 4. Así que, 5. Para acabar, 6. En conclusión.
- Ejercicio 2.
  1. En cambio
  2. Así que
  3. Por lo tanto
  4. Encima
  5. En cambio
  6. De todos modos
  7. Por consiguiente
  8. Sin embargo
  9. De todas formas
  10. De ahí que

### Anexo 5.16

#### SESIÓN No 7: ARMANDO UN MAPA MENTAL DE MI CUENTO REALISTA.

#### conceptos producción de textos narrativos.

##### Superestructura:

Es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.

Hace referencia al plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

##### Estado inicial:

Implica una situación inicial en que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en que transcurren los hechos.

##### Fuerzas de transformación:

Situación o conflicto que afecta el estado inicial de la historia.

**Estado final:**

Es la consecuencia o resultado de las transformaciones del personaje al cerrar la historia

**Anexo 5.17**

**SESIÓN No 7: ARMANDO UN MAPA MENTAL DE MI CUENTO REALISTA.**

**El pobre millonario**

Rubén López Rodríguez

En el atrio de la iglesia una expresión lastimera con claros visos desesperados extendía el brazo con un sombrero de jipi japa, cuadro que contrastaba con la imponentia de la iglesia empezada a construir en tiempos del padre Santacruz. El mendigo de labios entreabiertos de nuevo se quejaba de que su sombrero estaba vacío (la verdad es que a cada instante se escondía la plata) mientras adentro el cesto de la iglesia se llenaba de monedas y billetes. Había sacado un inmenso beneficio monetario y afectivo de una enorme llaga en su pie derecho.

Se santiguó cinco veces con el billete de mil dirigiendo su mirar nublado hacia el alto resplandor del mediodía. Era la hora del almuerzo pero prefirió quedarse extendiendo su mano a lo único que para él valía la pena en el mundo. Sus harapos no daban la menor sospecha de que el viejo Asepío, reconocido mendigo de la Felicia, era millonario y no disfrutaba de su fortuna ni la invertía.



El atrio de la iglesia, ineludible a los culpabilizados que se compadecían de sí mismos y compadecían a los demás, resultaba más rentable que la jardinera de la Plaza de los Fundadores donde antes permanecía sentado con un líchigo bajo el brazo, parpadeando constantemente para ayudar a despertar la conmiseración.

Oprimía con su figura andrajosa, con su mirar suplicante, con su voz trémula y apagada, con su mano larga y raquílica que no vacilaba en levantar, con sus insultos cuando no le daban. Y a los más ingenuos les hacía exigencias cada vez mayores, inclusive una colaboración hasta de cinco mil pesos para comprarse un pollo y poder alimentar a su familia de lagartijas.

El reloj de la iglesia marcó las seis de la tarde. El viejo Asepio se fue camino de su caído rancho de tapia revestida de boñiga y techo de palmeras en la Calle del Níspero. Le abrió uno de sus nietos, al que no saludó. Se fue directo al comedor y empezó a bostezar.

—Hambre no es porque hace quince días me comí una mora —dijo, no sin humor.

Su desflecada mujer le sirvió una humeante sopa de arroz sin carne. El viejo Asepio la ingirió con parsimonia y lástima. Apenas el día se vistió de negro le ordenó a su mujer y sus nietos acostarse para economizar luz. Se dirigió a la pieza de reblujo. Sacó las llaves de un bolsillo de su raído pantalón. Abrió la puerta, prendió una vela, entró y le echó llave a la pieza.

Habían pasado dos horas y su mujer le tocó a la puerta para anunciarle que la nueva vecina había venido para ofrecerse en lo que pudiera servir. A pesar de que la vecina no estaba acorde con la costumbre, el viejo Asepio no se apartó de su secreta actividad, y cuando calculó que se había marchado salió de la pieza y le preguntó a su mujer en la cama:

— ¿Y cómo se llama la que vino?

—Doña Matilde —respondió enojada su mujer.

— ¿Y prestará platica?

Esta vez su mujer no contestó y se volteó contra la pared, acostumbrada a la misma murmuración de su marido cada vez que éste conocía a alguien.

El viejo Asepio se encerró otra vez en la pieza de reblujo y prosiguió con su actividad. A la medianoche salió de allí como un ladrón clandestino y por vez primera se percató de que las horas nocturnas ya no le resultaban suficientes para tan dispendiosa labor.

A su avaricia de ojos borrados y aspecto lastimero no le bastaba con el entierro que se había sacado treinta años atrás y que el buscador de tesoros Crispulo Buitrago, con su intuición de zahorí, habría envidiado. En aquel entonces la pala de uno de sus trabajadores tropezó con una caja de metal, y al ser informado de ello por el propio albañil, Asepio le hizo desviar la excavación:

—No siga por ahí. Siga por allá —le dijo señalándole con el dedo un lugar alejado.

En el menor instante en que vio la oportunidad de no ser visto, Asepio apartó tierra con un azadón y medio inspeccionó el cofre. Entonces supo que era enorme y sospechó que encerraba algo que cambiaría radicalmente su hilacha de vida.

—Ya pueden irse a almorzar —les dijo a los tres albañiles que había contratado, a pesar de que eran las once y veinte de la mañana.

Los albañiles, habituados a salir a almorzar a la una de la tarde, abandonaron la construcción con el asombro reflejado en sus miradas, ya que Asepio les robaba tiempo y en cambio se enfurecía si llegaban dos o tres minutos tarde y otras veces no les permitía salir aduciendo que había mucho trabajo por hacer y que en tal caso les daría plata para que comieran algo en la tienda de la esquina. Eso sí: no más de quince minutos.

—Pero ¿qué compramos con quinientos pesos? —le preguntaban, a la vez, desconcertados.

— ¡Mecato! ¡Mecato! —contestaba fingiendo estar disgustado.

Estando a solas, Asepio se valió de pico y pala y desenterró el cofre. En el momento en que pudo abrir la crujiente y oxidada tapa sus ojos borrados se abrieron y se encendieron. Y prometió no volver a trabajar nunca más, pues cualquier trabajo le disgustaba y cuando lo asumía no paraba de rebuznar.

Pero la sospecha invadió al albañil que se topó, mas no descubrió, la «cosa metálica». Sospecha que se le acentuó al regresar en la tarde y percatarse que su hallazgo ya no estaba en su lugar. Únicamente el agregado de la finca de Asepio vio a éste perderse por la quebrada con una gran caja de hierro a sus espaldas, hecho que le asombró sobremanera ya que ni dos hombres muy fuertes habrían podido con el cofre. Así que el trabajador le hizo notar con discreción:

—Mire patrón, usted debió haber encontrado algo grande, muy grande. Téngame en cuenta, pues aunque no sé exactamente qué había en ese cofre, yo lo vi primero.

—No se preocupe —le persuadió Asepio con voz susurrante. Y abriendo los ojos y poniendo el índice en sus labios agregó: —Quédese callado y no se arrepentirá.

Al día siguiente las manos callosas y gruesas del albañil recibieron un crucifijo de oro, con el cual Asepio obtuvo su silencio cómplice ante los dos albañiles restantes, quienes prosiguieron en la construcción de la casa sin sospechar siquiera que allí habían encontrado el más grande tesoro jamás descubierto en la Felicia.

Con todo, Asepio pensaba que la ambición no rompe el saco y se dedicó a pedir.

En las noches se encerraba en la pieza de reblujo para admirar su fortuna, pues su vida se reducía a pedir y a contar plata. Y en lugar de dar o prestar, prefería que los billetes se pudrieran en los costales de cabuya y que las monedas se oxidaran en los cientos de tarros de galletas.

En una vejez en que nada le complacía, salvo atesorar, en el invierno de la vida, se sentía muy infeliz no obstante el tener muchísimo dinero. Le angustiaba la soledad que a él no le servía de refugio y hogar y ello se reflejaba en su tono de solitario que no se sabe escuchado. Ni siquiera su nieta Zoyla, que se preciaba de ser muy compasiva, atendió a su demanda para que lo acompañara en su última estancia en la casa de campo. «Es tan pobre que no tiene sino plata», pensaba de su abuelo.

Esa riqueza de vetas escondidas era bien superior a la de Pastor Oyola Feria, reconocido como el rico del pueblo. Su avaricia, que no daba la hora ni el buen día, llegó hasta el punto de hacer colgar un racimo de bananos de una viga del techo para que lo vieran los nietos, se antojaran y ante su pedido poder darles un rotundo «no».

Una mañana de octubre presintió su fin y se acostó en su cama de madera ordinaria a esperar la muerte. «Sin nada vine a este perro mundo y sin nada me voy», se dijo para sus adentros. Sin embargo, cuando agonizaba con esa mueca inevitable de los muertos, su desflecada mujer entró a la habitación y el viejo Asepio estiró como una garra su mano y apretó un billete de mil pesos que tenía sobre el nochero. Y pensó que mientras dure su agonía la mujer haría lo mismo de siempre cuando él dormía: esculcarle los pantalones y comprar para darles qué comer a los hijos y nietos. Pues ¿no hacía él cocinar un hueso en agua hasta al cabo de las semanas sacarle toda la sustancia?

De modo que extrajo fuerzas no se sabe de dónde y se incorporó en la cama, pateó la bacinilla, se puso la misma ropa de siempre y los zapatos al revés, y se aseguró que no le faltaran en sus bolsillos los billetes arrugados; y sin importarle las protestas airadas de su mujer se largó para la finca en la que no tendría un regazo para reclinar su cabeza al morir.

El agregado de la finca, que siempre lo veía dirigirse con su l chigo colgando del hombro por la quebrada de aguas mansas y vegetación herbácea, le manifestó con voz templada y pausada en su lecho de moribundo:

—Don Asep , usted tiene toda su riqueza enterrada. Y le están sacando el entierro.

—  Cu  ! —exclam  levantando de la mugrienta almohada su cabeza encanecida, con ojos chispeantes y desorbitados—.  El del chocho o el del níspero?

—El que está por la quebrada —respondió en tono burlesco el agregado. Y salió de la habitación sin decir más palabra.

El viejo Asep  se quedó maldiciendo:

—  Ladrones!  Bandidos! Ahora s  me enterraron del todo.  Buitres!  Chandas!  Infames!  Qu  será de mí sin la plata y las joyas que me gan ? Yo las necesitaba para llev rmelas al cielo aunque no las compartiera con los angelitos. Ya sin nada es como irme a los infiernos a arder en las sartenes de los demonios.  Ahora s  me llevó el Patas! Pero no. Esto no es un purgatorio. Tampoco un infierno, noo. El infierno está aquí, en la tierra, y no en el «más allá».  Criminales!  Infames!  Desagradecidos...!

Y a la par que la muerte con su boca indolente se posaba cual chapola negra sobre el viejo Asep , esa misma noche el agregado se fue bordeando la quebrada, guiándose con una linterna, y a pico y pala desenterró los dos tesoros. Uno al pie del árbol del chocho. Y el otro, más grande aun, junto al árbol de níspero.

## Anexo 5.18

### SESIÓN No 7: ARMANDO UN MAPA MENTAL DE MI CUENTO REALISTA.

 Qu  es un Mapa Mental?

Un mapa mental es un diagrama o herramienta de aprendizaje, utilizada para representar conceptos o ideas asociadas a un tema en particular, es decir, corresponde a una herramienta empleada para facilitar el aprendizaje mediante la visualización de ideas de forma esquematizada, todas ellas relacionadas entre sí, las cuales en conjunto ayudan a explicar el contenido de un tema en específico.

Esta técnica fue desarrollada por primera vez por el escritor y consultor educativo inglés, **Tony Buzan**, y su objetivo principal es el de sintetizar una unidad de información a la mínima expresión posible, evitando la redundancia y manteniendo las ideas claves, haciendo uso de la creatividad para plasmar los pensamientos derivados de un tema central, de una manera gráfica y dinámica.

#### Características de un mapa mental

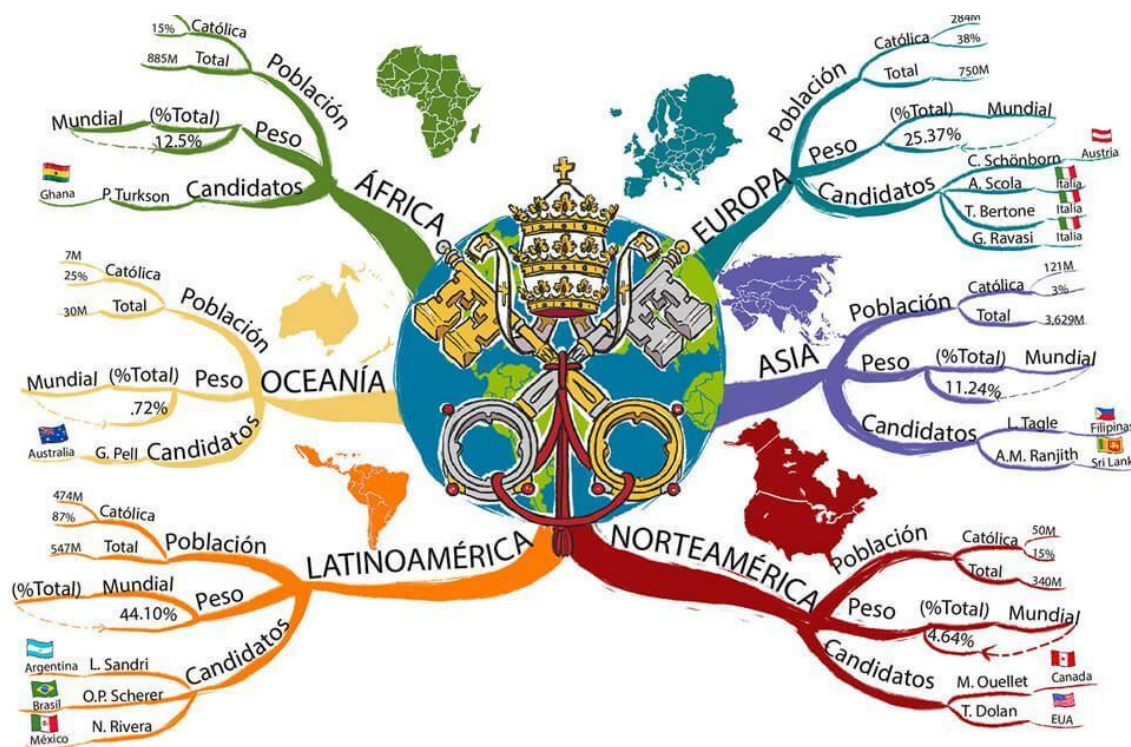
- Generalmente, el tema central se representa con una imagen ubicada justo en el centro del diagrama.
- Poseen una estructura orgánica radial, compuesta por nodos conectados entre sí.
- De la imagen central del tema irradian los demás conceptos e ideas en forma de ramificaciones, en el sentido de las agujas del reloj.

- Las ideas y conceptos son representados mediante imágenes o símbolos y palabras claves. Es muy importante el uso de colores para destacar y acentuar las ideas, de esta forma estimulamos a nuestro cerebro a crear nuevas conexiones.
- Cada una de las ideas principales se acompaña de una imagen o palabra clave ubicada en su línea asociada.
- Las ideas de menor importancia dentro del esquema, corresponden a ramificaciones secundarias, las cuales se desarrollan a partir de aquellas ideas principales que están directamente vinculadas al tema central.
- Mientras más lejos se encuentre un bloque de ideas del eje central, menor será su importancia dentro del diagrama.
- En este enlace puedes encontrar diferentes ejemplos de mapas mentales.

### **Cómo elaborar un mapa mental**

Un mapa mental debe comprender el menor número de palabras posible, por lo que es importante emplear únicamente palabras o frases clave, así como también imágenes o figuras que ayuden a representar cada conjunto de ideas.

1. Inicie colocando la idea central o foco temático, justo en el centro de la hoja de papel. Considere que ésta puede estar representada bien sea por palabras o por algún dibujo que haga referencia al tema a tratar. Es recomendable utilizar una imagen para representarlo y acompañarlo de una palabra clave.
2. Partiendo de la idea central remarcada en el centro de la hoja, desarrolle a su alrededor el resto de las ideas relacionadas con el tema.
3. Para establecer un orden jerárquico entre cada una de las ideas, desarrolle las mismas en el sentido de las manecillas del reloj. Tenga en cuenta que aquellas ideas que se encuentren ligadas al foco temático de manera directa, tendrán prioridad sobre las demás; mientras más alejada se encuentre una idea del tema central, menor importancia tendrá dentro del esquema.
4. Utilice líneas para establecer la relación entre el foco temático y el resto de las ideas desarrolladas a partir de éste.
5. Puede destacar las ideas encerrándolas en alguna figura, como óvalos o cuadrados, resaltándolas con lápices de colores, imágenes o cualquier elemento que le permita diferenciarlas entre sí y comprender la relación que hay entre ellas; sólo use su creatividad.



Un mapa mental puede resultar una herramienta altamente efectiva para el aprendizaje de contenidos de manera más simple y dinámica, pues se trata de una estructura esquematizada que incluye el uso de imágenes, figuras y colores para reforzar el aspecto visual de las ideas extraídas de un contenido específico.

Resulta de gran utilidad a la hora de memorizar contenidos bastante amplios cargados de grandes bloques de información, pues se trata de simplificar, en la medida de lo posible, el contenido del tema a tratar, manteniendo las ideas principales y plasmándolas de manera gráfica.

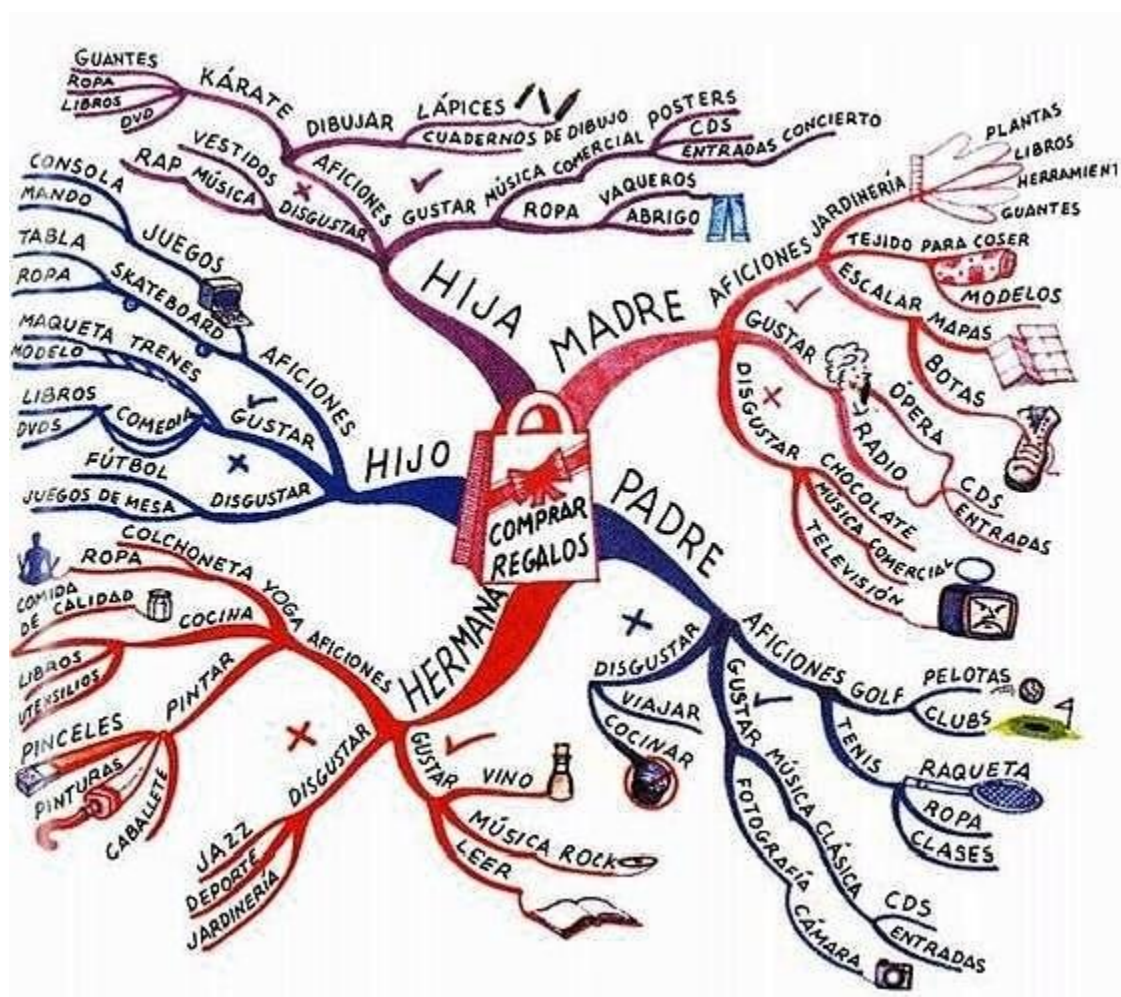
El uso de imágenes y figuras permite dar fuerza a las ideas que se desean plasmar y que éstas adquieran un carácter simbólico; por lo que, en lugar de memorizar párrafos y párrafos de información, sólo basta con pensar en aquellas imágenes que han sido utilizadas para representar tales conceptos.

Ayudan a mejorar nuestra creatividad puesto que no tienen una estructura lineal, las ideas fluyen con mayor rapidez y libremente, lo que permite hacer relaciones rápidas entre los conceptos y las imágenes con las que queremos plasmar dichos conceptos.

Permiten tener una perspectiva diferente o una visión más general de un tema específico, debido a que en un mapa mental se pueden visualizar todas las agrupaciones que se derivan de un tema central.

Son una excelente herramienta para tomar notas y apuntes, puesto que en un corto tiempo podemos plasmar ordenadamente una gran cantidad de información.

Ejemplo



### Anexo 5.19

### SESIÓN No 8: ME DIVIERTO ESCRIBIENDO

Cuadro de registro cuento realista

#### I. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:

--

**Autor:** Escribirás el cuento en: Primera persona (yo) \_\_\_\_\_ Tercera persona (él) \_\_\_\_\_

**Destinatario:**

¿Para quién escribirás el cuento?

Tus padres \_\_\_\_\_ Tus compañeros de clase \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_ ¿Quién? \_\_\_\_\_

¿Por qué elegiste ese destinatario?:

¿Qué tendrás en cuenta al escribir según el destinatario elegido?

**Propósito:**

¿Qué intención tienes al narra el cuento?

Divertir \_\_\_\_\_ Entretener \_\_\_\_\_ Poner a reflexionar \_\_\_\_\_

Despertar sentimientos de: Tristeza \_\_\_\_\_ Amor \_\_\_\_\_ Alegría \_\_\_\_\_

Despertar: La creatividad \_\_\_\_\_ la ocurrencia \_\_\_\_\_ la fantasía \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_

## II. PLANO DE LA HISTORIA:

### Personajes:

Personaje 1: \_\_\_\_\_

Descripción Física y psicológica:

Personaje 2: \_\_\_\_\_

Descripción Física y psicológica:

Personaje 3: \_\_\_\_\_

Descripción Física y psicológica:

### Tiempo.

Tu cuento transcurre en :

Unos minutos \_\_\_\_\_ Unas horas \_\_\_\_\_ Un día \_\_\_\_\_ Una semana \_\_\_\_\_ Un mes \_\_\_\_\_ Varios meses \_\_\_\_\_ Un año \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_



**Espacio.**

En qué lugar o lugares sucederán los acontecimientos? (Pueden ser abierto o cerrados)

**III. SUPERESTRUCTURA:**

**Estado inicial:**

¿Cuál es la situación inicial del cuento?

**Fuerzas de transformación:**

¿Cuál es el conflicto que afecta el estado inicial de la historia?

**Estado final:**

¿El final del cuento es cerrado es decir dejas acabada la historia de modo que no puede continuar?

Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

El final del cuento es abierto es decir la narración puede continuar nuevos episodios, sin que cambie el sentido de los acontecimientos principales. Incluso el lector puede imaginar la continuación de la historia.

Si\_\_\_\_\_ no\_\_\_\_\_